

”Jeg er ikke så flink til å tale, men har mye å si.”

Alternativ kommunikasjon i barnehagen

Lise Trinborg



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2007

Sammendrag

Tittel:



Bakgrunn og formål: I løpet av førskolelærerutdanningen var jeg i praksis i en barnehage der det gikk et barn som hadde en uforståelig tale, og som derfor brukte tegn-til-tale. I denne barnehagen var det bare spesialpedagogen som var ansatt for å være sammen med gutten som kunne forstå tegn-til-tale. Dette gjorde at gutten fikk få muligheter til å kommunisere, og han ble utenfor i sosiale aktiviteter. Etter å ha lært mye om hvor viktig kommunikasjon og språk er for mennesker, har jeg tenkt mer på denne gutten og andre i hans situasjon. Mange barn tilbringer store deler av dagen i barnehagen, og barnehagepersonalet er derfor svært viktige for barnas språkutvikling. Dette er noe barnehagepersonalet er blitt oppmerksom på når det gjelder barn som utvikler talespråk, men er de like bevisste på å gi barna som bruker alternativ kommunikasjon et godt språkmiljø?

Problemstilling: Hvordan blir barn som ikke har talespråk og som har en utviklingshemming hjulpet til å utvikle kommunikasjonsferdigheter og å bruke sin alternative kommunikasjon i barnehagen?

Metode og utvalg: For å undersøke problemstillingen, ble et kvalitativt forskningsopplegg tatt i bruk. Metoden som virket mest hensiktsmessig, var observasjon. To førskolebarn som brukte grafiske tegnsystemer ble observert i samspill med barnehagepersonalet. Begge disse barna var integrert i en vanlig barnehage, det vil si at ikke gikk i en spesialbarnehage eller på en spesialavdeling for barn med nedsatt funksjonsevne. For å unngå å overse eller glemme noen detaljer, ble

interaksjonen mellom barnehagepersonalet og observasjonsbarna filmet med videokamera.

Bearbeiding av datamaterialet: Videoobservasjonene ble transkribert, med fokus på den verbale og nonverbale kommunikasjonen mellom observasjonsbarna og barnehagepersonalet. Atskilt fra disse beskrivelsene ble det skrevet egne fortolkninger, vurderinger og refleksjoner av observasjonen. Deretter ble datamaterialet organisert og presentert med tanke på å belyse problemstillingen. Måten dette ble gjort på, var ved at alle observasjonene ble drøftet opp mot teori, noe som skulle gjøre det lettere å trekke ut det datamaterialet som var viktig og interessant i forhold til problemstillingen. Dette la deretter føringer for den videre drøftingen.

Resultater og konklusjon: Resultatene viste at det er store forskjeller på hvordan barn som ikke har talespråk og som har en utviklingshemming blir hjulpet til å utvikle kommunikasjonsferdigheter og å bruke sin alternative kommunikasjon i barnehagen. Mens ett av observasjonsbarna får opplæring i den alternative kommunikasjonen i én-til-én-situasjoner med én spesiell voksen, får det andre barnet opplæring i naturlige situasjoner med hele personalgruppen. Resultatene viser videre at personalet i begge barnehagene gjør mye positivt for å hjelpe barna til å bruke den alternative kommunikasjonen, og at barna, i løpet av hverdagen, får flere muligheter til å utvikle kommunikasjonsferdigheter og å lære at de grafiske tegnene er et redskap som kan brukes i en kommunikativ hensikt. Selv om denne undersøkelsen ikke er statistisk representativ, gjenspeiler den antakelig hvor store forskjellene er rundt om i barnehagene i Norge. Dette bekreftes også i teorien som er brukt i denne oppgaven.

Forord

Den foreliggende oppgaven er skrevet som en avslutning i masterprogrammet ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Arbeidet har vært interessant og lærerikt, men også krevende. Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg fått anledning til å fordype meg i noe jeg ville lære mer om, og som jeg kan få bruk for i mitt videre arbeid som førskolelærer og spesialpedagog.

Først og fremst vil jeg takke S. og P., mine to observasjonsbarn.

Deretter vil jeg rette en stor takk til personalet i de to observasjonsbarnehagene for at de stilte opp og lot meg filme dem i samhandling med observasjonsbarna. En takk må også rettes til de andre barna i barnehagene og til alle foreldrene som lot meg filme barna deres og bruke data om dem i oppgaven.

En stor takk til mine veiledere, Turid Horgen og Monica Fjelldal, som hele tiden har vist stor interesse for det jeg har skrevet om.

Takk til Berit for korrekturlesing og for lånet av videokameraet.

Blindern, mai 2007

Lise Trinborg

(sign.)

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
INNHALDSFORTEGNELSE	5
1. INNLEDNING	9
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG PROBLEMSTILLING	9
1.2 TEMA OG PROBLEMSTILLING	10
1.3 TERMINOLOGI	11
2. TEORETISK OG EMPIRISK BAKGRUNN	12
2.1 SPRÅK OG KOMMUNIKASJON	12
2.1.1 <i>Kommunikasjon</i>	12
2.1.2 <i>Samspill</i>	13
2.1.3 <i>Samhandling</i>	14
2.1.4 <i>Språk</i>	14
2.1.5 <i>Tale</i>	15
2.2 ALTERNATIV KOMMUNIKASJON	15
2.2.1 <i>Alternative tegnsystemer</i>	16
2.2.2 <i>Kommunikasjonshjelpemidler</i>	19
2.2.3 <i>Hvilke grupper mennesker bruker alternativ kommunikasjon?</i>	20
2.3 SPRÅK – IKKE BARE TALE	23
2.4 HVORFOR ER DET VIKTIG Å HA ET SPRÅK?	24
2.5 UTVIKLING AV KOMMUNIKASJONSFERDIGHETER OG BEGREPSFORSTÅELSE	26
2.5.1 <i>Naturlig utviklingsforløp</i>	26

2.5.2	<i>Barn med nedsatt funksjonsevne</i>	29
2.6	BARNEHAGENS ROLLE FOR BARNES SPRÅKUTVIKLING	30
2.6.1	<i>Rammeplan for barnehagen om språkstimulering i barnehagen.....</i>	31
2.6.2	<i>Alternativ kommunikasjon i barnehagen.....</i>	34
3.	METODE	43
3.1	DESIGN OG METODE	43
3.2	UTVALG	44
3.3	GJENNOMFØRING AV OBSERVASJONENE.....	47
3.4	BEARBEIDING AV DATAMATERIALET	49
3.5	RELIABILITET OG VALIDITET	49
3.6	ETISKE VURDERINGER	55
4.	PRESENTASJON AV DATAMATERIALET	58
4.1	BARNEHAGE 1	58
4.1.1	<i>Det fysiske miljøet</i>	58
4.1.2	<i>Personalets bruk av alternativ kommunikasjon</i>	59
4.1.3	<i>Erfaringer.....</i>	60
4.1.4	<i>Barnets oppmerksomhet og interesse.....</i>	61
4.1.5	<i>Kommunikasjonsferdigheter</i>	61
4.1.6	<i>De andre barnas rolle i språkopplæringen.....</i>	62
4.2	BARNEHAGE 2	63
4.2.1	<i>Det fysiske miljøet</i>	63
4.2.2	<i>Jobbing.....</i>	64
4.2.3	<i>Bruk av dagtavlen</i>	64
4.2.4	<i>Ustrukturerte situasjoner</i>	65

4.2.5	Valg og medvirkning	66
4.2.6	De andre barnas rolle i språkopplæringen.....	66
5.	DRØFTING	67
5.1	OPPLÆRING AV BARNEHAGEPERSONALET	67
5.2	BARNAS OPPLÆRING I ALTERNATIV KOMMUNIKASJON	68
5.3	BRUK AV HÅNDTEGN.....	69
5.4	BRUK AV GRAFISKE TEGN	70
5.5	ORDFORRÅD.....	73
5.6	BARNETS SIGNALER	74
5.7	UTVIKLING AV KOMMUNIKASJONSFERDIGHETER	75
5.8	VALG OG MEDVIRKNING	76
5.9	SAMMENHENGEN MELLOM MOTORIKK OG SPRÅK.....	77
5.10	DE ANDRE BARNAS ROLLE I SPRÅKOPPLÆRINGEN	77
6.	KONKLUSJON OG AVSLUTNING	79
	KILDEHENVISNINGER.....	81

Vedlegg 1: Svar fra NSD

Vedlegg 2: Brev til kommuner

Vedlegg 3: Informasjonsbrev til foreldre/foresatte med ønske om å observere barn

Vedlegg 4: Informasjonsbrev til foreldre/foresatte i (barnehagens navn)

Vedlegg 5: Informasjonsbrev til ansatte i (barnehagens navn)

Vedlegg 6: Observasjonsskjema

Også de som er uvant med ord

*Også de som er uvant med ord,
har mye de vil si.*

*Også de som er vant med ord,
kan ha vanskelig for å snakke.*

*Med ord kan vi komme fram til
hverandre.*

*Men også med øyne og
med hender.*

*Jeg ser på deg. Jeg tar på deg.
Eller sier: Jeg liker deg.
Og du kan svare
med ord eller hånd eller øyne.*

(Bengt-Erik Hedin i Sjøvik 2002:191)

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

I løpet av førskolelærerutdanningen hadde jeg praksis i en barnehage der et av barna brukte tegn-til-tale. Dette barnet hadde et uforståelig talespråk, og det var umulig å forstå hva han sa dersom man ikke forsto noen av tegnene han supplerte med. I barnehagen var det bare spesialpedagogen hans som kunne forstå og bruke tegn-til-tale, og det var derfor bare hun som kunne snakke med gutten ved hjelp av hans eget ”språk”. De andre i personalgruppen overlot derfor ofte til spesialpedagogen å kommunisere med ham, noe som gjorde at han fikk få muligheter til å utvikle kommunikasjonsferdigheter og til å bruke både tegn-til-tale og talespråk. Da gutten startet i barnehagen, lærte spesialpedagogen alle barna et nytt tegn hver uke og de sang sanger der de brukte tegn-til-tale i samlingsstunden, men da gutten hadde gått i barnehagen en stund, forsvant dette. De andre barna forsto dermed ingenting av det han forsøkte å kommunisere. Gutten var sjelden med når de andre barna på avdelingen dro på turer, gjorde formingsaktiviteter, hadde samlingsstund og liknende, og de andre barna overså ham mye, nettopp fordi de var blitt så vant til at han ikke fikk være med på noe. Det at han ikke hadde noe felles språk med de andre i barnehagen, gjorde at gutten mistet mange muligheter til å være med i barnehagens fellesskap og sosiale aktiviteter.

Etter å ha lært mye om hvor viktig kommunikasjon og språk er for mennesker, har jeg tenkt mer på denne gutten og andre i hans situasjon. Utviklingen av evnen til å kommunisere er en forutsetning for deltakelse, egenverd og selvrespekt (ISAAC Norge 2006), og det gir muligheter til å uttrykke sine egne behov, ønsker, følelser og interesser og til å ta egne avgjørelser (Høigård 1999 og ISAAC Norge 2006).

Ettersom førskolebarn tilbringer store deler av dagen i barnehagen, og førskoleperioden er en viktig periode i barns språkutvikling, er barnehagen blitt særdeles oppmerksom på å stimulere talespråket.

"Å stimulere barns bruk av talespråket blir (...) ikke én blant mange andre viktige oppgaver i barnehagen, men en av de aller viktigste." (R-96:50)

Men en del barn, som gutten i praksisbarnehagen min, har ikke mulighet for å kommunisere ved hjelp av talespråket. Disse barna vil ha behov for å lære en alternativ kommunikasjonsform, som for eksempel bilder, tegn, piktogrammer, tegn-til-tale, konkrete, kommunikasjonsbøker eller liknende, enten som støtte til eller som erstatning for et mangelfullt utviklet talespråk (Tetzchner & Martinsen 2004). Det er like viktig for disse barna å utvikle evnen til å kommunisere som for barn som utvikler talespråk, og de voksne bør være bevisste på å gi disse barna et godt språkmiljø slik at de får utviklet sin alternative kommunikasjonsform (Sjøvik 2002).

1.2 Tema og problemstilling

I oppgaven min ønsker jeg å undersøke hvordan barnehagen kan være en god språkopplæringsarena for barn som bruker alternativ kommunikasjon. Hva gjør barnehagepersonalet for å stimulere og hjelpe barn med utviklingshemming som bruker alternativ kommunikasjon til å tilegne seg kommunikasjonsferdigheter, og til å bruke den alternative kommunikasjonen i barnehagen? Dette førte til følgende tema og problemstilling:

Tema: Alternativ kommunikasjon i barnehagen

Problemstilling: Hvordan blir barn som ikke har talespråk og som har en utviklingshemming hjulpet til å utvikle kommunikasjonsferdigheter og å bruke sin alternative kommunikasjon i barnehagen?

For å undersøke problemstillingen vil jeg observere to barn med utviklingshemming som bruker alternativ kommunikasjon. Barna skal være integrert i to vanlige barnehager, det vil si at de ikke går i en spesialbarnehage eller på en spesialavdeling for barn med funksjonsnedsettelse. Barna vil bli observert i samspill med personalet i barnehagene for å finne ut hva de voksne gjør for å hjelpe barna i utviklingen av kommunikasjonsferdigheter og alternativ kommunikasjon.

Den alternative kommunikasjonen i oppgaven er begrenset til å fokusere på grafiske tegnsystemer. Grunnen til dette er at jeg har lest at det er vanlig at omsorgspersonene bruker støttetegn når de snakker til barn som lærer håndtegn, men at de ikke supplerer med grafiske tegn når de kommuniserer med barn som bruker grafiske tegn (Braadland 1998; Light & Binger 1998; Bryen & Joyce i Reichle, York & Sigafoos 1991; Tetzchner & Jensen 1996 og Bruno & Bryen, Ronski & Secvik i Tetzchner & Martinsen 2004). Jeg syntes dermed det ville være interessant å kunne se hvordan barnehagepersonalet hjelper barn som bruker grafiske kommunikasjonsformer. Grafiske tegnsystemer er også noe jeg synes er spennende, og det er derfor noe jeg ønsket å lære mer om.

Oppgaven fokuserer på de av barna som bruker alternativ kommunikasjon som har en utviklingshemming. Grunnen til dette er at fordypningsemnet mitt i masterstudiet er utviklingshemming.

1.3 Terminologi

I Norge er det vanlig å bruke begrepet alternativ og supplerende kommunikasjon, ofte forkortet til ASK (ISAAC Norge 2006). Allikevel vil det bli brukt bare alternativ kommunikasjon i denne masteroppgaven. Grunnen til dette er at temaet alternativ og supplerende kommunikasjon er svært stort, og at denne oppgavens fokus er på barn som bruker alternativ kommunikasjon som et fullt alternativ til tale.

Personen som bruker alternativ kommunikasjon har jeg valgt å kalle for ”barnet”. Grunnen til dette er at oppgavens problemstilling fokuserer på barn, og at det ikke er naturlig å bruke han eller hun, siden observasjonsbarna i oppgaven er én jente og én gutt. Barn som ikke bruker alternativ kommunikasjon vil bli omtalt som ”de andre barna” slik at man kan skille dem fra de barna som bruker alternativ kommunikasjon.

Videre begrepsavklaringer er gjort fortløpende i oppgaveteksten.

2. Teoretisk og empirisk bakgrunn

2.1 Språk og kommunikasjon

Kommunikasjon, samspill, samhandling, språk og tale er komplekse termer som hører sammen og som ofte forveksles. Derfor blir disse termene definert hver for seg i dette kapittelet, i et forsøk på å skille mellom dem.

2.1.1 Kommunikasjon

Kommunikasjon handler om formidling av budskap, om å gjøre noe felles (Fagerli, Lillemyr & Søbstad 2000). Det er ulike oppfatninger om ordet ”kommunikasjon” stiller krav til at personen skal ha til intensjon å gjøre en annen oppmerksom på noe eller få vedkommende til å handle på en bestemt måte. I denne oppgaven blir det tatt utgangspunkt i Braadland (1998); Fagerli, Lillemyr & Søbstad (2000); Høigård (1999) og Lorentzen (2001) som mener at all kontakt med andre mennesker innebærer elementer av kommunikasjon, uansett om den er intensjonell eller ikke. Med denne oppfatningen kan kommunikasjon defineres som

”...överförande av ett budskap från en individ till en annan. Denna vida syn på kommunikation innebär att allt som en individ gör, omedvetet eller medvetet, kan kommunicera någonting bara det finns en mottagare, som omedvetet eller medvetet, uppfångar budskapet och tolkar det.” (Granlund & Olsson 1988:17)

Formidling av kommunikasjon skjer blant annet gjennom kroppsspråk, mimikk, tale og skrift. Flere uttrykksmåter blir ofte brukt samtidig (Braadland 1998; Fagerli, Lillemyr & Søbstad 2000 og Horgen 2006).

Kommunikativ kompetanse

Kommunikativ kompetanse kan defineres som

”...the ability to communicate functionally in the natural environment and to adequately meet daily communication needs.” (Light & Binger 1998:2)

For å oppnå kommunikativ kompetanse og dermed bli en effektiv språkbruker, må barnet erverve flere kommunikative ferdigheter, blant annet igangsette interaksjonen gjennom å fange den andres oppmerksomhet, kunne opprettholde andres interesse, turtaking, gjensidighet og enighet, blikkontakt, det å kunne opprette og opprettholde et felles tema, skifte mellom ulike temaer og foreslå temaer selv, ikke-språklig kommunikasjon og ferdigheter som handler om å oppnå en effektiv meningsutveksling med andre personer innenfor en gitt kontekst (Høigård 1999; Lorentzen 1998 og Løkken 1996). For et barn som bruker alternativ kommunikasjon innbefatter kommunikative ferdigheter også å oppleve at tegnene er et redskap som kan brukes i en kommunikativ hensikt, kunne forstå og bruke det symbolsystemet det benytter og kunne bruke rett symbol til rett tid (Braadland 1998; Light 1989; Light & Binger 1998 og Lorentzen 1998).

2.1.2 Samspill

I Norske ordbøker (2006) er samspill beskrevet som en

”... vekselvirkning mellom to eller flere personer som handler i forhold til hverandre.”

Gunvor Løkken definerer samspill som

”... noe som foregår først og fremst mellom mennesker; det er noe som mennesker gjør sammen. Spillet er det som foregår, der hovedingrediensene er kroppslig, før-språklig og språklig kommunikasjon og bevegelse.” (1996:29)

Samspillet mellom mennesker medfører gjensidig regulering av atferd, overføring av informasjon og en følelse av samhørighet (Smith & Ulvund 1999). Kvaliteten i

samspeillet kan være viktig for barnets opplevelse av velvære og trivsel, og for utviklingen av identitet og evne til sosial og emosjonell tilknytning (Sjøvik 2002 og Smith & Ulvund 1999).

2.1.3 Samhandling

I Kunnskapsforlagets blå språk- og ordboktjeneste (2006) er samhandling beskrevet som

”... det å utføre noe i en samspeilssituasjon hvor to el. flere deltar. Språklig fellesskap letter den menneskelige samhandling.”

2.1.4 Språk

Intensjonen om å kommunisere fører til bruk av språk.

”Ser en på vanlige barns kommunikative utvikling til språklighet, ser en at idet de oppdager muligheten bruker de språk mer og mer når de ønsker å kommunisere.” (Lorentzen 1998:141)

Lille Norske Leksikon (1993) definerer språk som et *system av lyder* som blir brukt for å kommunisere mellom mennesker, der talespråket er det opprinnelige, mens skriftspråket er utviklet langt senere. På tross av denne definisjonen har tegnspråk fått status som språk, selv om det fungerer uavhengig av tale eller lyd (Norges Døveforbund 2006). Derfor må man se etter en videre definisjon på språk. Bloom & Lahey (1978) og Rommetveit (1997) mener at språktilegnelse, i videste forstand, kan være tilegnelse av menneskets menings- og kulturfellesskap og ideer om verden.

Språk er fundamentalt noe som brukes i en sosial hensikt. Det er en felles aktivitet som krever et minimum av to aktører som deltar i felles aktiviteter, og det omfatter alltid en senders mening og mottakerens forståelse. Senderen starter med en eller flere intensjoner og forventer at mottakeren skal bekrefte disse intensjonene. Dette kaller Clark (1996) for en språkhandling.

2.1.5 Tale

Språk blir ofte forvekslet med tale. Mange sier: ”Han har ikke språk”, når de mener å si at: ”Han har ikke tale”. Tale er ikke språk, men en av språkets mange uttrykksformer (Bernstein & Tiegerman 1993). Bryen og Joyce definerer tale som

”... sammensmelting av spesielle lyder for å etablere sosialt godtatte symboler som deler av en talt lingvistisk kode.” (i Lorentzen 1997:164)

I tillegg til lydene, består taleprosessen av talehastighet, rytme og intensitet (Bernstein & Tiegerman 1993).

Talespråk er menneskets viktigste måte å kommunisere på (Glennen & DeCoste 1997 og Tetzchner & Martinsen 2004), og for de fleste mennesker utvikles det naturlig. Men det finnes mange som har en svært begrenset evne til å kunne kommunisere ved hjelp av tale, eller som ikke er i stand til det. Noen vil kanskje aldri kunne kommunisere på den måten. De vil ha behov for å lære en alternativ kommunikasjonsform, som for eksempel bilder, tegn, piktogrammer, tegn-til-tale, konkrete, kommunikasjonsbøker eller liknende, enten som støtte til eller som erstatning for et mangelfullt utviklet talespråk (Tetzchner & Martinsen 2004).

2.2 Alternativ kommunikasjon

Alternativ kommunikasjon vil si at en person kommuniserer på en annen måte enn med tale (Tetzchner & Martinsen 2004). Ved bruk av denne definisjonen vil alle bruke former for alternative kommunikasjonsteknikker, som ansiktsuttrykk, kroppsspråk og gester, men også gjennom skriftlige arbeider, som er en del av vårt daglige liv. Barn med språk- eller taleproblemer har behov for å støtte seg mer til slike alternative kommunikasjonsteknikker, noe som derfor blir spesielt utviklet for dem (ASHA 2007). Ikke alle har behov for alternativ kommunikasjon som erstatning for talen. Noen bruker den som støtte ved utydelig tale eller utvikling av tale. Dette kalles *supplerende kommunikasjon* (Tetzchner & Martinsen 2004). Disse to begrepene glir over i hverandre, og blir ofte brukt om det samme. Vi snakker derfor

om alternativ og supplerende kommunikasjon, oftest forkortet til ASK (ISAAC Norge 2006). Opplæring i alternative kommunikasjonsformer har altså en dobbelt målsetting; å gi barnet en alternativ kommunikasjonsform dersom det ikke utvikler evne til å snakke med tale, og å fremme og støtte barnets tale (Tetzchner & Martinsen 2004).

I Norge er det vanlig å bruke begrepet alternativ og supplerende kommunikasjon, ofte forkortet til ASK (ISAAC Norge 2006). Allikevel vil det bli brukt bare alternativ kommunikasjon i denne masteroppgaven. Grunnen til dette er at temaet alternativ og supplerende kommunikasjon er svært stort, og at denne oppgavens fokus er på barn som bruker alternativ kommunikasjon som et fullt alternativ til tale. Begge observasjonsbarna bruker former for alternativ kommunikasjon som et fullt alternativ til tale, og mest sannsynlig vil ingen av disse noen gang kunne kommunisere ved hjelp av tale, verken med eller uten supplerende kommunikasjon.

2.2.1 Alternative tegnsystemer

Det finnes flere former for ASK-systemer, blant annet symboler, bilder, håndtegn, lavteknologiske og høyteknologiske hjelpemidler (Beukelman & Mirenda 1992 og Tetzchner & Martinsen 1991). Beukelman & Mirenda (1992); Reichle, York & Sigafoos (1991) og Siegel-Causey & Downing (i Glennen & DeCoste 1997) mener at man også kan betrakte kroppsspråk som et ASK-system. Ordforrådet i disse systemene består av manuelle, grafiske og materielle tegn, som ofte omtales som ”tegnsystemer” (Tetzchner & Martinsen 2004). Selv om disse tegnsystemene øker potensialet og nivået for kommunikasjon, vil det alltid gi store begrensninger i kommunikasjonen, og det er en utilstrekkelig erstatning for tale (Kraat 1985 og Wormnæs 1992).

Materielle tegnsystemer kjennetegnes av at de kan berøres og håndteres.

Mange av disse er laget av tre eller plastikk, og er laget slik at det er viktigere at tegnene er lette å skille mellom enn at de likner på det de skal referere til (Beukelman & Mirenda 1992 og Tetzchner & Martinsen 2004). Disse kan for eksempel være

Premacks ordbrikker eller taktile tegn (Tetzchner & Martinsen 2004). De materielle tegnsystemene kan også ha symboler som assosieres til en person eller en aktivitet. For eksempel kan det være virkelige objekter, miniatyrobjekter eller deler av objekter, som for eksempel et sugerør som skal representere en juiceboks (Beukelman & Mirenda 1992 og Reichle, York & Sigafoos 1991).

Håndtegn omfatter tre grupper av håndtegn. *Tegnspråk* er begrepet for de nasjonale tegnspråkene som finnes blant døve mennesker. Setningsoppbygging og bøyninger er forskjellige fra talespråkene. *Manuelle tegnsystemer* er laget for å representere talespråket i tegn, og følger derfor talen ord for ord. I Norge heter dette tegnspråknorsk. *Tegn-til-tale* er ikke et tegnsystem, men innebærer at enkelte talte ord blir ledsaget av tegn. Disse er stort sett tatt fra de manuelle tegnsystemene eller fra det lokale tegnspråket (Beukelman & Mirenda 1992; Glennen & DeCoste 1997; Reichle, York & Sigafoos 1991 og Tetzchner & Martinsen 2004).

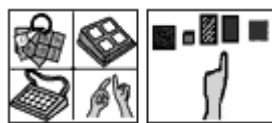
Grafiske tegnsystemer omfatter alle grafisk utformede tegn. Disse kan være direkte avbildninger av gjenstandene de skal symbolisere eller de kan være abstrakte. De er ofte knyttet til bruken av kommunikasjonshjelpemidler, som spenner fra enkle pekeplater til apparater som er basert på avansert datateknologi. Det er etter hvert blitt mange systemer, blant annet blisstegn, piktogrammer, PCS, bilder, rebus, leksigrammer og grafiske systemer basert på håndtegn (Tetzchner & Martinsen 2004 og Wormnæs 1992). I denne oppgaven er det valgt å skrive mer utfyllende om de grafiske tegnsystemene som observasjonsbarna bruker: Piktogrammer, PCS, bilder og ordbilder.

Piktogrammer er stiliserte tegninger som danner hvite silhuetter på svart bakgrunn. Glosen står alltid skrevet i hvit skrift over selve tegningen. Det finnes et begrenset ordforråd av piktogrammer. De kan settes sammen til setninger, men man kan ikke kombinere to tegn slik at de blir til nye ord. Det er derfor viktig å supplere piktogrammene med tegn fra andre systemer som har en mer generell bruk etter hvert som barnet trenger flere muligheter (Tetzchner & Martinsen 2004).



Figur 1: Piktogram

Picture Communication Symbols (PCS) er enkle strektegninger, der glosen kan stå både over og under tegningen (Beukelman & Mirenda 1992 og Tetzchner & Martinsen 2004). En del preposisjoner og funksjonsord er skrevet med vanlig skrift uten tegning (Tetzchner & Martinsen 2004). PCS kan fås både i svart-hvitt og med forskjellige farger og bakgrunner (Reichle, York & Sigafoos 1991). PCS er det systemet som er mest utbredt internasjonalt, og det er flere og flere som bruker det i Norge også. PCS har et større ordforråd enn piktogramsystemene (Tetzchner & Martinsen 2004).



Figur 2: Picture Communication Symbols

Bilder er fotografier som blir brukt som kommunikasjon. Disse kan bli brukt både for å representere objekter, verb, personer, steder og aktiviteter (Beukelman & Mirenda 1992). Reichle, York & Sigafoos (1991) mener at bilder først og fremst bør brukes som representant for "virkelige objekter", som for eksempel den ene spesielle dukken barnet er svært glad i å leke med eller mennesker barnet tilbringer mye tid sammen med. Grunnen til dette er at bilder kan gjøre det vanskelig for barnet å generalisere fra for eksempel den koppen som er fotografert til alle andre kopper. Bilder har også den

ulempen at samtalepartnerne ofte har problemer med å skille mellom bilder som blir brukt på vanlig måte og bilder som er en del av et ordforråd. Dette må derfor bevisstgjøres dersom noen skal bruke bilder som kommunikasjon (Tetzchner & Martinsen 2004).

Ordbilder er ord skrevet med ortografisk skrift. Det gir et ubegrenset ordforråd.

I alle de grafiske tegnsystemene benyttes det både ikoniske, ideografiske og abstrakte tegn. Et ikonisk symbol innebærer en visuell bildelikhhet mellom begrepet som fremstilles og selve symbolet. Allikevel kan bildelikhheten by på vansker, spesielt når det gjelder å fremstille verb. Et ideografisk symbol forstås først ved forklaring, siden de bygger på en idé og er kulturavhengige. Abstrakte symboler har ingen sammenheng mellom begrepet og symbolet. Mange av disse er allikevel kjente for voksne fordi det finnes en felles enighet om innholdet, som for eksempel symbolene for kvinne og mann. Kjennskap til de ulike abstraksjonsnivåene sier noe om hvor lette symbolene forventes å være å lære (Brände 2004 og Kristiansen 2004).

2.2.2 Kommunikasjonshjelpemidler

Det finnes både hjulpet og ikke-hjulpet kommunikasjon:

”Ikke-hjulpet kommunikasjon er kommunikasjonsformer der den som kommuniserer må lage språkuttrykkene selv.” (Tetzchner & Martinsen 2004:8)

Denne formen omfatter i hovedsak håndtegn, men også morse, blinking med øynene og peking hører innunder her (Beukelman & Mirenda 1992; Glennen & DeCoste 1997 og Tetzchner & Martinsen 2004).

”Hjulpet kommunikasjon omfatter alle kommunikasjonsformer der det språklige uttrykket foreligger i en fysisk form utenfor brukeren. Tegnene blir selektert. (...) Å peke på et grafisk tegn eller bilde er hjulpet kommunikasjon fordi tegnet eller bildet er det kommunikative uttrykket.” (Tetzchner & Martinsen 2004:8)

Hjulpet kommunikasjon omfatter kommunikasjonsbøker, brytere, talemaskiner, datamaskiner og andre former for kommunikasjonshjelpemidler som barnet bruker til å uttrykke seg med (ASHA i Beukelman & Mirenda 1992; Glennen & DeCoste 1997 og Tetzchner & Martinsen 2004). De fleste bruker en blanding av hjulpet og ikke-hjulpet kommunikasjon (Glennen & DeCoste 1997).

Det finnes to forskjellige grupper av hjelpemidler. Den ene gruppen er gjerne tavler eller brett med bokstaver, ord, grafiske tegn eller bilder. De er mye brukt og fyller viktige funksjoner for mange. Dette blir ofte omtalt som lavteknologiske hjelpemidler. Den andre gruppen er som regel spesielle innretninger basert på datateknologi. Innunder her hører for eksempel datamaskiner med spesialprogrammer, kunstig tale, telehjelpemidler, peke- og bryteraktivering og liknende. Dette blir ofte omtalt som høyteknologiske hjelpemidler (Glennen & DeCoste 1997 og Tetzchner & Martinsen 2004).

2.2.3 Hvilke grupper mennesker bruker alternativ kommunikasjon?

Tre hovedgrupper av kommunikasjonshjelpemiddelbrukere

Årsaken til at mennesker ikke kan kommunisere ved hjelp av tale, kan være mange.

Tetzchner & Martinsen (1991 og 2004) deler disse menneskene inn i tre hovedgrupper: *Uttrykksmiddelgruppen* er mennesker som har et stort gap mellom det de forstår av det andre sier og det de selv kan uttrykke ved hjelp av tale.

Støttespråkgruppen bruker den alternative kommunikasjonen som støtte, enten som et skritt på veien til å utvikle tale, eller for å supplere artikulasjonsvansker som gjør det vanskelig for andre å forstå hva som blir sagt. *Språkalternativgruppen* er

kjennetegnet ved at menneskene bruker lite eller ingen tale for å kommunisere, og de forstår også lite tale. For denne gruppen blir alternativ kommunikasjon det språket de skal bruke resten av livet, og andre mennesker må også bruke den alternative kommunikasjonen når de skal kommunisere med dem. Den alternative kommunikasjonen blir derfor denne gruppens morsmål. Tiltakene retter seg både mot forståelse og bruk av den alternative kommunikasjonen.

De vanligste vanskene hos mennesker med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon

Innenfor de tre hovedgruppene er det ulike kliniske grupper. Den samme kliniske gruppen kan være representert i flere av hovedgruppene.

Utviklingshemming: Termen utviklingshemming blir brukt som en fellesbetegnelse for ulike arter og grader av mental retardasjon. Det er ingen sykdom, men en tilstand (Eknes 2000). Det finnes mange slags definisjoner, og de forandrer seg etter hvert som viktige faktorer kommer til eller forandrer seg. Her er det valgt å bruke AAIDD (forhenværende AAMR) sin definisjon fra 2002:

"Mental retardation is a disability characterized by significant limitations both in intellectual functioning and in adaptive behaviour as expressed in conceptual, social, and practical adaptive skills. This disability originates before age 18."

Det finnes flere grader av utviklingshemming. Det vanlige er å klassifisere at mennesker har en utviklingshemming dersom de har en IQ på 70 eller mindre (Eck & Rognhaug 1995 og Sjøvik 2002). Det er stor forskjell på gruppen av mennesker som har utviklingshemming, og de kan høre innunder alle de tre hovedgruppene av kommunikasjonshjelpemiddelbrukere (Beukelman & Mirenda 1992; Glennen & DeCoste 1997 og Tetzchner & Martinsen 2004).

Autisme:

"De tre hovedkjennetegnene på autisme er omfattende språk- og kommunikasjonsvansker, vansker med å relatere seg til andre og uvanlige reaksjoner på omgivelsene." (Tetzchner & Martinsen 2004:79)

Disse barna har i utgangspunktet vanskeligheter med imitasjon av andres kroppsbevegelser og ansiktsuttrykk, deling av emosjonelle tilstander og å oppfatte og forstå at andre fungerer emosjonelt og kognitivt likt dem selv (Lorentzen 1997). Nesten halvparten av voksne med autisme har ingen funksjonell tale. Det er store variasjoner i både språkutvikling og språkferdigheter, men i utgangspunktet går man

ut i fra at mennesker med autisme aldri kommer til å begynne å snakke og at de har en mangelfull språkforståelse (Beukelman & Mirenda 1992; Glennen & DeCoste 1997; Sjøvik 2002 og Tetzchner & Martinsen 2004).

Bevegelseshemming: Gruppen omfatter mennesker som ikke har god nok kontroll over taleorganet til å kunne uttale språklyder normalt, som blant annet mange av de som har cerebral parese (Beukelman & Mirenda 1992 og Tetzchner & Martinsen 2004). I Norge er det hvert år omtrent 30-40 nye barn med bevegelseshemminger som har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon. Disse barna kan ha normal språkforståelse, men den kan også være redusert. Mange av barna i denne gruppen kan også ha store forskjeller på hva de klarer å uttrykke selv og hva de forstår av hva andre sier. Barn med omfattende motoriske hemninger mister mye av den naturlige språklæringen, på grunn av at de ikke får de samme erfaringene i omgivelsene som andre barn får (Tetzchner & Martinsen 2004). For mange av barna med bevegelseshemminger kan det være vanskelig å finne ut om de har en utviklingshemming eller ikke, siden mange av dem har svært omfattende skader (Eck & Rognhaug 1995).

Utviklingsmessige språkvansker: I denne gruppen forekommer barn som utvikler tale sent. Forekomsten av alvorlig grad av utviklingsmessige språkvansker er 7-8 per 10 000. Barn som er betydelig mer forsinket i språkutviklingen enn i sin øvrige utvikling, blir vanligvis regnet for å ha spesifikke språkvansker. Gruppen er sammensatt og rommer store forskjeller med hensyn til særtrekk og grad av vansker (Tetzchner & Martinsen 2004). Barna i denne gruppen vil stort sett alltid lære å snakke etter hvert, men talen er vanligvis preget av dårlig artikulasjon gjennom hele førskolealderen (Sjøvik 2002 og Tetzchner & Martinsen 2004).

Mennesker med flerfunksjonshemming og alvorlige kommunikasjonsvansker: Det kan være vanskelig å legge til rette for kommunikasjon med mennesker i denne gruppen. Gruppen omfatter for eksempel mennesker med Rett-syndrom, multippel sklerose og Parkinsons sykdom (Beukelman & Mirenda 1992; Glennen & DeCoste 1997; Reichle, York & Sigafos 1991 og Tetzchner & Martinsen 2004).

2.3 Språk – ikke bare tale

Mange vil protestere på at alternativ kommunikasjon er en form for språk. Allikevel blir det brukt slik i denne masteroppgaven, fordi de som bruker alternativ kommunikasjon gir uttrykk for behov og følelser, tar egne avgjørelser og forteller om ting som har skjedd ved hjelp av den alternative kommunikasjonen.

”Vi kan skille mellom verbalspråk og språk ved ikke-verbalt samspill. Språklige uttrykk er altså ikke bare knyttet til ord, også fysiske handlinger kan være en form for språk. Tegnspråk er en slik kommunikasjonsform, vårt generelle kroppsspråk en annen. For de fleste førskolebarn blir likevel utviklingen av talespråket viktigst.”
(Fagerli, Lillemyr & Søbstad 2000:124)

Tetzchner & Martinsen (2004) omtaler tegnspråk som en form for alternativ kommunikasjon, og siden dette har fått status som språk, er det vel ingen grunn til at også andre alternative tegnsystemer ikke kan bli kalt for språk.

Turid Horgen (1995) har prøvd å sette et navn eller finne et begrep som dekker kommunikasjonen mellom mennesker som bruker tale og de som bruker en annen form for kommunikasjon. Hun skriver om de aller svakeste, de som ikke kommuniserer med lyder, tydelige bevegelser eller tegn. Allikevel skriver hun at de kan ”snakke med” andre med reaksjonene sine; lyd, mimikk og muskelbevegelse i kroppen.

”Den kommunikasjonen vi utvikler, kan vi kalle et nytt språk. Det er et dagligdags språk som den som er interessert, kan lære seg. Akkurat som vi kan lære et annet fremmedspråk.” (Horgen 1995:12)

Hun skriver også at alle som befatter seg med språk vil protestere når hun kaller denne formen for kommunikasjon for språk, siden det mangler ord, begreper, grammatikk og alt annet som forbindes med språk. Bindeleddet er kommunikasjon, i betydningen å overføre et budskap fra et individ til et annet. Dersom de voksne lærer seg barnets uttrykk, vil de kommunisere og utvikle et samspill seg imellom.

"Vi voksne har fine ord og grammatikk og skriftspråk og talespråk og kan lære oss andre folks språk enten de bor i Spania eller Kina og dermed kommunisere med spanjoler og kinesere. Vi kan lære oss å kommunisere med Rune, Christian, Lill og Morten. Hvorfor ikke kalle det språk?" (Horgen 1995:23)

Dersom man ser språk i så vid forstand, vil også alternative tegnsystemer kunne omtales som språk. Tetzchner & Martinsen skriver at for noen barn som bruker lite eller ingen tale når de kommuniserer

"... blir den alternative kommunikasjonen det språket de skal bruke hele livet. Den blir også det språket andre mennesker i hovedsak må bruke for å kommunisere med dem. (...) Målsettingen er derfor at den alternative kommunikasjonsformen skal bli deres morsmål." (2004:68)

Det å sette lyder sammen til ord og setninger i form av tale eller prat, som er den måten å kommunisere på som brukes av de fleste mennesker, vil bli omtalt som talespråk i resten av masteroppgaven. Alle former for alternativ kommunikasjon vil bli omtalt som alternativ kommunikasjon, eller med ordet "språk" i anførselstegn. Ordet språk, uten anførselstegn, blir en fellesnevner for disse betegnelse.

2.4 Hvorfor er det viktig å ha et språk?

"Ved siden av selve den biologiske tilknytningen til sine omsorgspersoner, synes spedbarnets mest grunnleggende behov å være å inngå i mellompersonlige relasjoner og å bli møtt og anerkjent som en hel person i slike relasjoner." (Lorentzen 1997:17)

Disse mellommenneskelige relasjonene er av avgjørende betydning blant annet for barnets kommunikasjons- og språkutvikling. Høigård (1999) skriver at det å lære språk er noe av det viktigste som skjer i barnets liv. Ved hjelp av språket lærer man å forstå verden og å få en økende selvinnsett. Gjennom språket trer man inn i fellesskapet med andre mennesker, man får identitet og tilhørighet. Språket er avgjørende for den intellektuelle, emosjonelle og sosiale utviklingen, og ved hjelp av det kan man uttrykke egne valg, ønsker, interesser, følelser og behov, og oppnå,

opprettholde og regulere kontakt med andre ved å ha noe felles, glede seg over handlinger sammen og dele opplevelser og erfaringer (Beukelman & Mirenda 1992; Eck & Rognhaug 1995; Horgen 1995; ISAAC Norge 2006; R-96; Reichle, York & Sigafos 1991 og Wormnæs 1992). Alt dette gir barnet en generell positiv selvoppfatning og en vurdering av seg selv som et kompetent og verdifullt menneske. Et godt samspill påvirker selvoppfatningen, samtidig som det gir trygghet (Fagerli, Lillemyr & Søbstad 2000). Utvikling av evnen til å kommunisere er en forutsetning for deltakelse, egenverd og selvrespekt (ISAAC Norge 2006).

”Mulighetene for å utvikle optimale kommunikative ferdigheter og å ha noen å kommunisere med som forstår en, er avgjørende for livskvaliteten til alle som bor i et moderne samfunn.” (Tetzchner m.fl. 2003:1)

”Språk- og talevansker påvirker sjølbilde, oppmerksomhet, læring og samspill med andre mennesker. Ofte vil slike vansker hemme barnets utvikling både kognitivt, sosialt og emosjonelt.” (Høigård 1999:230)

I kommunikasjonssituasjoner har barn uten tale ikke de samme mulighetene som de talende til å komme med kommentarer og spørsmål og blir derfor ofte passive tilskuere. Barn som har problemer i forhold til kommunikasjon og motorikk vil ofte ha vanskeligheter med å kunne delta i en samtale og lek. De vil også kunne ha problemer med å vise hvem de er og hva de kan. Det å ta initiativ til samtale, stille spørsmål, svare, uttrykke ønsker og behov kan ofte være en utfordring. Å skape bekjentskaper kan derfor bli vanskelig, siden de ikke kan fortelle hvem de er. Dette påvirker identitetsfølelsen og selvtilliten (Wormnæs 1992).

Dersom man ikke har noe språk, vil verden kunne oppleves forvirrende. I barnehagen vil andre barn og voksne komme og gå, man blir kledd av og på, mat blir påsmurt osv., alt uten at barnet har mulighet til å påvirke det som skjer eller protestere på en adekvat måte (Horgen 1990). Mange som blir fratatt mulighetene for å gjøre seg forstått og å påvirke verden i kortere eller lengre perioder, blir sløve og passive. Andre kan bli frustrerte. Negative følelser vil hope seg opp og lett komme til uttrykk på måter som ikke er sosialt akseptert, som problematisk eller utfordrende atferd.

Dette kan være for å oppnå oppmerksomhet, å unngå en ubehaglig eller krevende situasjon eller av frustrasjon fordi en situasjon er uten oversikt (Braadland 1998; Reichle, Beukelman & Light 2002; Reichle, York & Sigafoos 1991 og Wormnæs 1992)

”Erfaring viser at personer blir mindre avvisende og negative når de har tilegnet seg noen kommunikasjonsferdigheter.” (Tetzchner & Martinsen 2004:102)

2.5 Utvikling av kommunikasjonsferdigheter og begrepsforståelse

2.5.1 Naturlig utviklingsforløp

Det finnes flere forskjellige teorier om hvordan barn erverver språk. I denne oppgaven vil den overordnede teorien være samhandlingsteoriene, det vil si at barn erverver språk gjennom samhandling med andre mennesker (Smith & Ulvund 1999).

For at barnet skal kunne få forståelse for begreper og meningen med dem, forutsettes det at det klarer å dele opp lydstrømmen de hører eller tegnene de ser i språklige enheter som ord, uttrykk og setninger, oppdage objekter, handlinger og hendelser i omverdenen og å forstå sammenhengen mellom dette, altså assosiere lydene og tegnene til objektene, handlingene og hendelsene (Gleitman & Wanner i Smith & Ulvund 1999 og Wormnæs 1992). Det må også kunne integrere begrepene i allerede etablert kunnskap (Sjøvik 2002).

For å oppnå kommunikativ kompetanse og dermed bli en effektiv språkbruker, må barnet erverve kommunikasjonsferdigheter. Mange av disse ferdighetene har barnet allerede fra fødselen av. Blant annet kan det både etablere øyekontakt, gi positive reaksjoner på andre menneskers lyder og bevegelser og snu seg bort hvis det ikke vil eller ikke orker mer (Eck & Rognhaug 1995; Høigård 1999 og Løkken 1996). Disse handlingene kalles signaler. I begynnelsen er ikke hensikten eller intensjonen med disse signalene til stede (Høigård 1999 og Kraat 1985), men de voksne fortolker

signalene og tillegger dem intensjoner. Deretter gir de voksne respons på det barnet gjør ved å tilpasse seg det. For at barnet skal oppfatte kommunikasjonen må det oppleve den andres svar som direkte og umiddelbart relatert til sine egne ytringer. Bare på den måten kan det se sammenhengen mellom sine egne og andres ytringer (Lorentzen 2001). Barnet lærer på denne måten at det har mulighet til å påvirke omverdenen med signalene sine, og det blir oppmuntret til å fortsette (Horgen 1990; Høigård 1999; Lorentzen 2001; Løkken 1996; Sjøvik 2002 og Smith & Ulvund 1999).

Barnet opplever også hele tiden at de voksne tilpasser seg deres faktiske kommunikative kompetanse og skaper samhandling ut fra barnets ståsted. Samtidig tilbyr de voksne barnet eksempler på neste kompleksitetsnivå. Barnet bestreber seg på å ta til seg dette neste nivået av kommunikasjonsferdigheter. Dermed drives barnets kommunikasjonskompetanse fremover i en utveksling med andre mennesker (Lorentzen 1997). Det er dette tidlige samspillet mellom barnet og de voksne som danner grunnlaget for den videre utviklingen av kommunikasjon og gjensidig forståelse, og også overgangen fra atferd uten kommunikativ hensikt til atferd med kommunikativ hensikt (Eck & Rognhaug 1995; Horgen 1990; Høigård 1999; Lorentzen 2001; Løkken 1996; Sjøvik 2002 og Smith & Ulvund 1999).

Etter hvert som atferden er blitt kommunikativ, lærer barnet å gjøre signalene om til symboler, det vil si at man kan kommunisere om ting som ikke er i nærheten. Dette kan for eksempel være ord, tegn eller andre språklige former, og det rommer og uttrykker en mening eller et begrep. For at barnet skal kunne bruke symboler, er det nødt til å erverve seg kunnskap om hvordan og hvorfor det skal bruke det, og det må forstå hva symbolene betyr (Beukelman & Mirenda 1992; Clark 1996; Glennen & DeCoste 1997; Granlund & Olsson 1988; Høigård 1999 og Lorentzen 1997). I begynnelsen blir symbolene sannsynligvis bare oppfattet som en integrert del av situasjonen den er en del av. Det er vanlig at barn kan reagere på ord flere måneder før de kan si sine første ord (Sjøvik 2002 og Smith & Ulvund 1999). Gradvis forstår barnet at ordene representerer objekter og hendelser, ved at det opplever felles

oppmerksomhet med de voksne, og tolker de voksnes blikkretning, peking, intonasjon eller liknende. Denne felles oppmerksomheten gjør at det er enklere for barnet å oppdage sammenhengen mellom symbolet og objekter og hendelser i omgivelsene (Høigård 1999; Lorentzen 2001 og Smith & Ulvund 1999). Når de voksne begynner å bruke andre og nye ytringer, forstår barnet lettere at disse omhandler andre aspekter ved virkeligheten som det ennå ikke har forstått sammen med de voksne. Hadde de voksne villet henlede oppmerksomheten på noe kjent, ville de ha benyttet et allerede kjent symbolsk uttrykk. Det må være en grunn til at dette ikke skjer. For at barnet skal lære å overføre begreper fra en situasjon til en annen, må de samme tegnene derfor brukes i ulike situasjoner (Lorentzen 2001).

Høigård (1999) mener at begrepslæring kan læres på to måter: Gjennom direkte erfaring med objektene (førstehåndserfaring) og gjennom at andre forklarer og beskriver hva symbolet betyr (andrehandserfaring). Hun mener at for at et barn skal lære hva ordene betyr og utvikle gode og stabile begreper, er det viktig at det får gjøre flest mulig førstehåndserfaringer, og at det har voksne som navngir objektene og handlingene og snakker med det om de erfaringene de har gjort. Objektene og handlingene oppleves gjennom sansene, og dermed følelsesmessig, fysisk og i kontekst, slik at det knyttes følelsesreaksjoner og assosiasjoner til begrepene. Dette er Lorentzen (1998 og 2001) enig i. Han mener at begreper, ord og gester ikke kan få noe annet enn en abstrakt mening dersom de ikke er forbundet med opplevelser i konkrete situasjoner. Det er i disse situasjonene at begrepene får innhold. Derfor bør barnet få gjøre allsidige erfaringer, både ute og inne, slik at de får et så godt begrepsforråd som mulig. Høigård (1999) antar at begreper man har fått gjennom andrehandserfaringer, oftest er mer diffuse og ustabile, og at de glemmes lettere enn dem man har fått gjennom førstehåndserfaringer.

Det er motstridende oppfatninger av hvordan begrepsutviklingen foregår. Høigård (1999) nevner to typer teorier: Prototypteoriene vil si at barnet utvikler en prototyp for ordet, vanligvis basert på den første, konkrete gjenstanden barnet forbinder med symbolet. Etter hvert kommer nye objekter innunder begrepet. Trekkteoriene hevder

at barnet lar alle objekter som har trekkene til et aktuelt begrep, falle inn under begrepet, mens de som ikke har trekkene faller utenfor, slik at det blir en overgeneralisering. Etter hvert som barnet lærer at objektet symbolet refererer til skal ha flere trekk, for eksempel fra at en hest har fire ben til at den har hale, to øyne, at man kan ri på den..., blir ting atskilte begreper. Høigård mener at ingen av teoriene fullt ut forklarer hvordan barn tilegner seg ordbetydning. Kanskje de utfyller hverandre, eller at barn bruker ulike læringsstrategier?

2.5.2 Barn med nedsatt funksjonsevne

Evnen til å tilegne seg språk er sterk hos barn. De fleste som er utsatt for omsorgssvikt eller som har funksjonsnedsettelse, tilegner seg språk, også dersom de ikke får så allsidige samspillserfaringer som andre barn (Høigård 1999). Sjøvik (2002) har funnet ut at barn med utviklingshemming generelt har et relativt sent språkutviklingstempo. Lorentzen (1997) mener at man allikevel kan forstå disse barnas språkutvikling ved å se på et vanlig utviklingsforløp. Samtidig må man se barnets medfødte eller ervervede vanskeligheter i forhold til dette vanlige utviklingsforløpet. Alt etter hvilke individuelle egenskaper og vansker barnet har, kan utviklingen avvike forskjellig fra et alminnelig utviklingsforløp (Bernstein & Tiegerman 1993 og Sjøvik 2002). Dersom arten og graden av utviklingshemming er alvorlig, kan barnet på enkelte utviklingsområder bli værende på spedbarnsstadiet gjennom hele livet (Sjøvik 2002). Barn med bevegelseshemminger kan få store hull i sin begrepsforståelse, ettersom de ikke kan forflytte seg og skaffe seg førstehåndserfaringer like lett som andre barn (Tetzchner & Martinsen 2004 og Wormnæs 1992).

For barn som har behov for alternativ kommunikasjon blir dette ofte tatt i bruk på et senere tidspunkt enn andre barn lærer å snakke. Grunnen til dette er at det i mange tilfeller tar lang tid å finne ut om barnet har en sen eller ikke utviklet tale. Og selv om man tar i bruk et kommunikasjonshjelpemiddel skjer ikke utviklingen av kommunikasjonsferdigheter og begrepsforståelse automatisk (Bloom & Lahey 1978;

Light & Binger 1998 og Tetzchner & Martinsen 2004). Siden disse barna må lære kommunikasjonsferdigheter som ikke naturlig finnes blant andre i omgivelsene, er det viktig at de voksne er spesielt bevisste på hvordan de skal kunne hjelpe barnet til å utvikle disse ferdighetene (Braadland 1998; Light 1989; Light & Binger 1998 og Lorentzen 1998). For de som bruker et grafisk tegnsystem som alternativ kommunikasjon, er symbolenes gjenkjennlighet en viktig faktor ved innlæringen av begrepene. Videre er det enkelte barnets forutsetninger for læring, kulturelle faktorer og erfaringsmessige faktorer viktig for symbolforståelsen. Innen både de ikoniske, ideografiske og abstrakte tegnene finnes det tegn som man ikke kan forvente at barnet uten videre skal kunne forstå, selv om de ikoniske tegnene ofte er enklere å lære enn de mer abstrakte. For å lette læringsprosessen, kan det være en løsning å se om det finnes et bedre alternativ for det aktuelle ordet i et av de andre tegnsystemene (Brände 2004 og Kristiansen 2004). Det er også viktig at de voksne utfører tegnene slik at det kommer tett på den aktiviteten barnet holder på med. Målet er å lære at tegn kan være symboler for handlinger. Vekten i innlæringen er lagt på at handling og tegn knyttes sammen. De voksne må gi barnet en rask bekreftelse på sine initiativ, slik at det kan kjenne at kan påvirke omgivelsene med disse symbolene (Høigård 2001; Kraat 1985 og Smith & Ulvund 1999).

Språk- og begrepsutvikling må ikke forveksles med taleutvikling. Taleproblemer *kan* få konsekvenser for språk- og begrepsutviklingen fordi disse barna får færre muligheter til å spørre og svare, og fordi andre dermed kan bli mer sparsomme i sine utsagn til vedkommende. Dette er en av grunnene til at mange ikke-talende barn med fysiske funksjonsnedsettelse har store hull i sine kommunikasjonsferdigheter (Wormnæs 1992).

2.6 Barnehagens rolle for barns språkutvikling

I Norge gikk 76,2 % av barn i aldersgruppen 1-5 år i barnehagen i 2005 (Statistisk sentralbyrå 2006). I barnehageloven § 13 (2005) gis barn med nedsatt funksjonsevne prioritet ved opptak på bakgrunn av sakkyndig vurdering om at det kan ha nytte av

oppholdet. I 2003 var det 5143 barn med nedsatt funksjonsevne i norske barnehager. Av de fikk 4018 ekstra ressurser (Statistisk sentralbyrå 2003). De fleste barn som får spesialpedagogisk hjelp, får det i ordinære avdelinger i vanlige barnehager. I 2002 fant Tøssebro og Lundebjørn at av barn med funksjonsnedsettelse gikk bare 12 % i en spesialbarnehage eller på en spesialavdeling. Ut fra disse tallene vil man kunne si at flere av barna som har behov for alternativ kommunikasjon, får barnehagetilbudet sitt i en ordinær barnehage. Dette er også grunnen til at denne oppgaven konsentrerer seg om de barna som er integrert i vanlige barnehager.

Opplæringsloven § 2.6 gir sterkt tunghørte og døve elever rett til opplæring i og på tegnspråk, mens § 2.14 gir sterkt svaksynte og blinde elever rett til opplæring i punktskrift (1998). Det settes samtidig krav til barnehagepersonalets kompetanse i tegnspråk og punktskrift. Opplæringsloven gir ikke de som bruker alternativ kommunikasjon den samme retten til opplæring. Allikevel kan det virke som om det er på vei mot at også dette får et større fokus. 13. desember 2006 ble FN-konvensjonen om rettigheter for personer med nedsatt funksjonsevne vedtatt og Norge undertegnet den 30. mars 2007. Konvensjonen setter blant annet krav til at lærere skal få opplæring i håndtegn, punktskrift, alternativ og supplerende kommunikasjon og andre midler og former for kommunikasjon, slik at de kan hjelpe elever som har behov for andre kommunikasjonsmidler enn tale.

2.6.1 Rammeplan for barnehagen om språkstimulering i barnehagen

1. august 2006 fikk barnehagen en ny rammeplan (R-06). Det er denne planen barnehagepersonalet nå har å forholde seg til. På grunn av at R-06 akkurat har blitt tatt i bruk, er de fleste barnehagene fortsatt i en overgangsfase når det gjelder bruk av rammeplanene. Derfor er det valgt å skrive om hva som står om språk og språkstimulering i barnehagen i både R-96, R-06 og temaheftet om språk som følger med R-06, "Språklig og kulturelt mangfold i barnehagen" (Gjervan 2006), i denne masteroppgaven.

Flere og flere førskolebarn tilbringer store deler av dagen i barnehagen, og det er derfor barnehagepersonalet som må legge til rette for mye av barnas språklæring. Ifølge R-96 er førskolealderen den viktigste perioden for utviklingen av språk. I R-06 er ordet ”viktig” erstattet med ordet ”grunnleggende”. Uansett er dette en viktig periode for tilegnelse av språk, noe som har gjort at man i norske barnehager har blitt spesielt opptatt av at barnas språk skal stimuleres på best mulig måte. Barna skal utvikle språk- og begreper gjennom samspill i hverdagsaktivitetene, og de skal få varierte og positive erfaringer med å bruke språket.

”Å stimulere barns bruk av talespråket blir derfor ikke én blant mange andre viktige oppgaver i barnehagen, men en av de aller viktigste. Gjennom aktiv bruk av språket fremmes barnets totale utvikling.” (R-96:50)

Barna skal støttes til å undre seg og stille spørsmål, oppmuntres til å gi uttrykk for sine tanker og meninger og møte anerkjennelse for sine uttrykk, og innholdet i barnehagen skal støtte språklig kompetanse gjennom opplevelser og samvær (R-06). Med utgangspunkt i FNs barnekonvensjon (1989:13) og barnehagelovens § 3 (2005) legger R-06 vekt på at barnehagens personale skal ivareta barnas rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagen og ha innflytelse over sin egen hverdag. Medvirkning kan innebære alt fra å kunne påvirke det daglige innholdet i barnehagens hverdag til å kunne gi uttrykk for egne følelser. Barnehagen må derfor sørge for at alle barn får muligheten til å forstå og bli forstått (Gjervan 2006).

R-96 sier at barn lærer språkssystemer fordi de oppdager at de har bruk for det. Derfor læres det best i konkrete situasjoner som er forståelige, og gjennom språklig samspill med andre mennesker hvor barna selv får anledning til å bruke språket. Dette krever at barna har voksne rundt seg som aktivt bruker språket i alle gjøremål i hverdagslivet, og at det legges til rette for stor språklig aktivitet i barnehagehverdagen. På den måten lærer barna både hva språket brukes til og selve språkssystemet.

”Den meningsfulle bruken av språk i tilknytning til dagliglivet og barnets hverdagserfaringer må være basis for språkarbeidet i barnehagen” (R-96:76)

”De voksnes aktive utnytting av alle muligheter for samtale, forklaring, sang og lek i forbindelse med frie samværsformer, omsorg og pleie er grunnleggende for barnas tidlige språk- og begrepsutvikling.” (R-96:51)

Med dette mener R-96 at de voksne skal prate med barna under alle hverdagsaktiviteter, som bleieskift, påkledning, avkledning, måltider osv., og at man leker med språket sammen med barna, blant annet ved hjelp av rim og rytmisk lek, sangleker, regler, vitser og gåter. R-96 trekker spesielt frem at disse hverdagsaktivitetene også er sentrale for å støtte språk- og begrepsutviklingen hos barn som trenger særskilt språklig støtte, og at de har et ekstra ansvar for å tilrettelegge et godt språkmiljø for barn med mangelfull språkutvikling.

”Det er barnehagens oppgave å delta i arbeidet med å utvikle språk og kommunikasjon også hos barn med kommunikasjonshandikap. Det krever andre pedagogiske metoder i arbeidet med å utvikle deres språk på deres premisser, men de samme grunntankene om språket som kommunikasjonsmiddel, som redskap for tenkning og som uttrykk for seg selv, vil selvfølgelig også gjelde barn med kommunikasjonshandikap.” (R-96:78)

R-06 nevner at barnehagepersonalet må støtte språket til barn som trenger særskilt språklig støtte:

”Noen barn har sen språkutvikling eller andre språkproblemer. De må få tidlig og god hjelp.” (R-06:29)

Videre i R-96 står det at det er nødvendig for de voksne å lære tegnspråk slik at døve og sterkt hørselshemmede barn skal få en optimal språkutvikling. R-06 trekker frem at

”... barnehagen må ta utgangspunkt i barns egne uttryksmåter.” (R-06:13)

Barn som bruker alternativ kommunikasjon vil møte "sitt språk" i færre situasjoner enn barn som bruker talespråket. De vil oppleve at de fleste andre mennesker ikke forstår deres måte å kommunisere på. Disse barna vil derfor få problemer med samhandling med andre, og går glipp av mange erfaringer. Også i barnehagen vil disse barna kunne bli utenfor og gå glipp av mange erfaringer som leder til sosial kompetanse. Både R-96 og R-06 trekker frem at de voksne tjener som forbilder for barnas bruk av språk. Dersom de voksne bruker den alternative kommunikasjonen på lik linje med talespråket, for eksempel under sanger og i samlingsstunden, vil de andre barna gjerne ta etter, og den alternative kommunikasjonen kan bli en naturlig kommunikasjonsmetode i barnehagen. Dette kan gjøre det enklere for barnet å ta del i det de andre barna gjør, og det kan bli satt mindre på sidelinjen.

"En viktig forutsetning for et godt språkmiljø i barnehagen er altså at de voksne er bevisste på sin egen bruk av språk og hvordan de kommuniserer med barna." (R-96:78)

"Det er tett sammenheng mellom barns språklige evne og deres evne til kontakt og samspill, særlig med andre barn, men også med de voksne. Sosiale relasjoner av alle typer øker og forbedres samtidig med utviklingen av språket." (R-96:76)

Med dette mener R-96 at det bør fokuseres på læring av sosiale og kommunikative ferdigheter, spesielt for barna med spesielle behov, og at de ofte også trenger ekstra støtte for å utvikle selvstendighet og selvhjulpenhet.

"Det bør imidlertid være et viktig prinsipp at mest mulig av opplæring og trening foregår i gruppen sammen med de andre barna, og at særlige tiltak i den grad det er mulig gjennomføres innenfor barnehagens rammer." (R-96:113)

2.6.2 Alternativ kommunikasjon i barnehagen

Barn lærer språk gjennom samhandling med et språkstøttende miljø (Braadland 1998).

"Et vanlig språkmiljø består av familiemedlemmer, personalet i barnehagen og andre voksne og barn i nærmiljøet." (Tetzchner & Martinsen 2004:308)

Barn som får opplæring i alternativ og supplerende kommunikasjon, vokser opp i et vanlig språkmiljø, men har ikke forutsetninger for å tilegne seg talespråk innenfor de vanlige rammene (Tetzchner & Martinsen 2004). Ofte er det slik at de deltar i få eller ingen kommunikasjonssituasjoner, eller at de blir sittende passive og ser og hører på de andre som prater (Light & Binger 1998 og Wormnæs 1992). De får ofte færre sjanser enn andre barn til å utvikle seg selv og "språket" sitt, siden de fleste rundt dem bruker talespråk og ikke deres eget "språk" (Braadland 1998 og Reichle, Beukelman & Light 2002). Derfor må språkmiljøet og omgivelsene ellers legges spesielt til rette for dem (Tetzchner & Martinsen 2004).

Opplæringsstrategier

I 1985 foretok Bryen og Joyce et studium, der de blant annet undersøkte i hvilke kontekster språktreningen til barn som har alvorlige funksjonsnedsettelse foregikk. De evaluerte 43 studier, og fant at i nesten 63 % av disse foregikk språktreningen ved hjelp av en metode eller et program i særegne treningslokaler og bare i 14 % foregikk den i naturlige omgivelser (i Lorentzen 1998). I 1998 fant Lorentzen at kommunikasjon fortsatt ble betraktet som en isolert atferd som skal læres i løpet av visse tidspunkter på dagen. Fordi barnet er så annerledes og uvanlig, utelukker man at det kan følge vanlige barns naturlige kommunikative utvikling, og man antar at det må ha særegne opplæringsbetingelser for å trene opp de mangelfullt utviklede funksjonene. Blant annet beskriver Løvaas (1988 og 2003) atferdsanalytisk opplæring, der opplæringen skal gis i én-til-én-situasjoner omtrent 40 timer i uken de første seks til tolv månedene. Generalisering bør skje gradvis, først i ustrukturerte opplæringssituasjoner med en lærer, deretter integrert i barneflokk. Det er spesielt vanlig å bruke denne metoden under arbeid med mennesker med autisme.

Bloom & Lahey (1978); Fagerli, Lillemyr & Søbstad (2000); Glennen & DeCoste (1997); Light & Binger (1998); Reichle, Beukelman & Light (2002); Lorentzen (1997); R-96 og Tetzchner & Martinsen (2004) påpeker at barnet tilbringer lite tid i opplæringssituasjoner i forhold til den tiden de er i sitt naturlige miljø, og at språkopplæringen derfor bare blir meningsfull når den gir barnet mulighet til å bruke

og utvikle kommunikasjonsferdigheter gjennom førstehåndserfaringer i dagliglivet. Glennen & DeCoste (1997) og Bryen & Joyce (i Lorentzen 1998) mener at barna må få opplæring i sitt naturlige miljø for at de ikke bare skal kunne mestre ferdighetene, men også demonstrere funksjonell bruk av dem i naturlige aktiviteter. De mener derfor at opplæringen først og fremst bør skje i den gruppa de er i, og ikke i grupper som skilles ut fra de andre barna.

Bernstein og Tiegerman (1993) skriver at barn som trenger spesiell opplæring i språk kan ha behov for å bli tatt ut av gruppen for språktrening innimellom. De beskriver i sin bok hvordan man kan få disse opplæringssituasjonene mer lik naturlige situasjoner, slik at det skal bli lettere for barnet å generalisere det det lærer til hverdagsaktiviteter. For eksempel bør man ha stoler, bord, bøker og så videre der det er naturlig at det skal være, og man bør unngå å bruke mange ting som ikke finnes i situasjoner barnet vanligvis deltar i. Det kan være en god idé å ha med noen få andre barn i opplæringen, redusere direkte instruksjoner, og ellers bruke turtaking og andre kommunikative ferdigheter slik de opptrer i vanlige samtaler. Bernstein og Tiegerman foreslår også hvordan man kan gjøre naturlige situasjoner til en læringssituasjon for barna. For eksempel bør man snakke om det man gjør og bruke den alternative kommunikasjonen i alle dagliglivets gjøremål, man bør stille spørsmål som gir mulighet til å snakke, og man bør reagere på initiativer og gi positive responser, samtidig som man korrigerer feil bruk av ord ved å bruke det riktig.

Opplæring av barnehagepersonalet

Menneskers nytte av sine kommunikative ferdigheter er avhengig av at andre forstår det (Tetzchner & Martinsen 2004). Hvor effektive og meningsfulle våre språklige handlinger er, er hele tiden avhengig av andre personer i omgivelsene og hvordan de forholder seg til våre ytringer (Lorentzen 1998). Barn som bruker alternativ kommunikasjon møter ofte andre som ikke kan deres "språk" (Horgen 1995 og Kraat 1985), noe som kan gjøre kommunikasjonen svært vanskelig. Dersom barnet skal kunne lære seg å anvende alternativ kommunikasjon og benytte den i utvikling av språk og språkferdigheter, er det avgjørende at foreldre og andre omsorgspersoner

rundt barnet får den nødvendige opplæringen og oppfølgingen som trengs, slik at de kan fungere som språkmodeller for barnet (Gjervan 2006; Lorentzen 1998 og Tetzchner & Martinsen 1991).

De fleste barnehageansatte har begrenset eller ingen erfaring med å arbeide med barn som bruker alternativ kommunikasjon, og de har behov for å få opplæring i dette.

”Mange ganger er det bare de som er mest interesserte, flinkest i tegn eller valgt ut på en annen måte, som får opplæring.” (Tetzchner & Martinsen 2004:320)

Tetzchner & Martinsen mener at dette vil gjøre at det bare vil bli disse som kan bruke tegn, som føler seg vel med å kommunisere med barnet ved hjelp av den alternative kommunikasjonen, og det er bare de som vet hvordan de skal reagere på barnets forsøk på å kommunisere.

”Opplæringen bør omfatte alle som har med personen å gjøre, også støttekontakter, avlastere og kjøkkenhjelpere.” (Tetzchner & Martinsen 2004:320)

Når et barn som bruker alternativ kommunikasjon skal begynne i barnehagen, bør hele personalet forberedes gjennom opplæring i den alternative kommunikasjonen barnet bruker. Alle bør lære seg så mange tegn som mulig, noe som vil gjøre at kommunikasjonen med barnet blir enklere (Braadland 1998 og Glennen & DeCoste 1997). Når barnet har lært nye tegn hjemme, må de ansatte i barnehagen få vite om det. Likeledes må foreldrene bli informert om de tegnene barnet lærer i barnehagen (Braadland 1998).

Tetzchner & Martinsen (2004) mener at opplæringen ofte er mangelfull og kan være begrenset til noen få håndtegn eller å bli vist hvordan de grafiske tegnene ser ut. Glennen & DeCoste (1997) skriver at dersom alle barnets kommunikasjonspartnere lærer hvordan de skal kunne gi barnet gode kommunikasjonsmuligheter, gjenkjenne barnets kommunikasjonssignaler og gi barnet den opplæringen i språkutviklingen som det trenger, vil dette øke barnets kommunikasjonsmuligheter. Opplæringen av personalet bør foregå regelmessig over tid og være rettet mot alle sider av

hjelpetiltakene for barnet. En av hovedmålsettingene er å få personalet til å innse at barnet faktisk bruker en språkform (Tetzchner & Martinsen 2004). Fjelldal (2002) fant ut at voksne som har fått bra opplæring synes å kommunisere mer med barnet som bruker alternativ kommunikasjon, gir barnet mer tilgang til kommunikasjonshjelpemidlene og benytter seg av hensiktsmessige strategier enn de som har fått dårlig eller ingen opplæring. Resultatet er at kommunikasjonen fra den som bruker alternativ kommunikasjon blir stoppet av samtalepartnerens manglende kunnskap.

”Et godt opplæringsprogram vil sikre et kompetent personale som opplever at de forstår og mestrer jobben sin. Et slikt personale vil også utgjøre det beste språkmiljøet for barn og voksne som bruker alternativ kommunikasjon.” (Tetzchner & Martinsen 2004:323)

Bruk av alternativ kommunikasjon

For å være en god samtalepartner eller gi opplæring i bruk av kommunikasjonshjelpemidler, er det nødvendig å kjenne til særtrekkene ved hjulpet kommunikasjon og hvordan samtaler vanligvis foregår når den ene samtalepartneren bruker et kommunikasjonshjelpemiddel. Det er vesentlige forskjeller på å snakke med mennesker som snakker med tale og med noen som bruker alternativ kommunikasjon (Tetzchner & Jensen 1996). Faktorer som motoriske og språklige vansker hos barnet og type hjelpemiddel vil påvirke samtaleforløpet. En samtale med bruk av alternativ kommunikasjon tar gjerne lenger tid enn samtaler som foregår ved hjelp av bare tale, og samtalepartneren har andre funksjoner i tillegg til det som er vanlig (Kraat 1985; Light & Binger 1998; Lorentzen 1997; Tetzchner & Martinsen 1991 og 2004). Dessuten kan mange barn som har en utviklingshemming ha uklare signaler som er nesten fraværende eller umulige å oppfatte. Dette kan frustrere både barnet og samtalepartneren, og det trengs derfor tålmodighet (Glennen & DeCoste 1997; Reichle, Beukelman & Light 2002; Lorentzen 1997 og Tetzchner & Martinsen 2004).

”Det er et grunnleggende utgangspunkt for opplæring i alternativ og supplerende kommunikasjon at alle mennesker ønsker å kommunisere, men at ikke alle får det til.” (Tetzchner & Martinsen 2004:102)

I samtaler mellom talende barn og omsorgspersonene deres, vil omsorgspersonene følge barnets initiativ. Dialoger mellom barn som bruker alternativ kommunikasjon og deres omsorgspersoner blir mer initiert av omsorgspersonene, det vil si at de ofte introduserer temaet til samtalen, dirigerer barnets oppmerksomhet mot aktiviteter og liknende (Kraat 1985 og Reichle, Beukelman & Light 2002). Tetzchner & Martinsen påpeker at selv om alle er grunnleggende motivert for å kommunisere, ønsker de ikke å kommunisere om hva som helst. Barnet vil helst lære tegn som det synes det er nyttig å bruke.

”Dersom ikke barnet har noe å snakke om, en grunn til å kommunisere, vil det heller ikke lære språk.” (Lorentzen 1998:98)

R-96 spesifiserer at barnets egen interesse og nysgjerrighet ofte er drivkraften i språkutvikling. For at opplæringen skal bli vellykket, må barnehagepersonalet derfor sikre seg at det første de forsøker å lære bort er kommunikasjon om ting barnet er interessert i, og det bør foregå en kartlegging av barnets interesser før språkopplæringen begynner. Bare slik kan opplæringen bli meningsfull ut fra barnets perspektiv (Reichle, Beukelman & Light 2002 og Tetzchner & Martinsen 2004). Det sentrale er å gi barnet opplevelsen av å være en effektiv og likeverdig kommunikasjonspartner i felles aktiviteter, ved at de voksne alltid svarer på barnets initiativer, følger dets oppmerksomhet og interesser, og gir mulighet for barnet til å svare (Horgen 1990). Dette kan blant annet gi barnet muligheter for utvikling av kommunikasjonsferdigheter, og en følelse av å bli hørt. Det gjelder altså å skape felles aktiviteter som fremmer behovet for å kommunisere, vente på og identifisere barnets spontane måter å ytre seg på og gi bekreftende svar (Lorentzen 1998).

Lorentzen (1998) mener også at det er meget viktig å bruke språket underveis i daglige gjøremål, og at det er viktigere enn å høre en strøm av språk uten å kunne forbinde det med opplevelser i konkrete situasjoner. I barnehagen vil det være naturlig å ta utgangspunkt i daglige oppgaver og rutiner, som av- og påkledning,

måltider og liknende. Under et måltid er det for eksempel naturlig å bruke tegn for mat eller drikke (Beukelman & Mirenda 1992; Braadland 1998; Eck & Rognhaug 1995; Fagerli, Lillemyr & Søbstad 2000; Lorentzen 1997; 1998 og 2001).

For å oppmuntre til spontan kommunikasjon, bør man kommentere det barnet gjør i stedet for å stille spørsmål (Pettersson 2001). I tillegg er det viktig å ivareta barnets kroppsspråk, signaler og blikk. Dette er noe man ikke slutter å bruke dersom man utvikler tale, og signalene spiller en stor rolle i all språklig kommunikasjon.

Signalene burde også spille en stor rolle for barn som bruker alternativ kommunikasjon, og hjelpemiddelet må ikke helt og holdent overta for den kommunikasjonen og de signalene som allerede er til stede (Høigård 1999; Kraat 1985; Reichle, Beukelman & Light 2002 og Reichle, York & Sigafos 1991).

Barbara Collier fra Canada (i Dialog 2001) har funnet ut at mange av dem som hjelper mennesker som bruker kommunikasjonshjelpemidler ikke vet hvordan de skal kommunisere med dem, og at resultatet av dette blir samvær som bare rettes mot hjelpefunksjonen, nesten uten samspill og kommunikasjon. Studier viser en overhyppighet av ytringer som har krevende, kommanderende, anmodende eller spørrende funksjoner, og at det ofte er et sterkt fokus på kommunikasjon om behov og ønsker. Det er også sjeldent samtalepartnerne gir barnet oppmuntring til å uttrykke mer enn ett ord om gangen. Mange av de som lærer alternativ kommunikasjon, får heller ikke muligheten til å lære preposisjoner og andre funksjonsord selv om det har språklige ferdigheter for dette. Dette gjør at mulighetene for spontane samtaler og meningsutvekslinger om det som skjer underveis, tanker og inntrykk, som er den vanlige formen for kommunikasjon mellom mennesker, uteglemmes.

Kommunikasjonen brukes ofte bare til å sikre flyt i dagens oppsatte program, fra det ene punktet til det neste, noe som er en innskrenkning av kommunikasjonen i forhold til det andre barn opplever. Det blir fokusert lite på at barnet skal kunne dele erfaringer og fortelle historier om hva de opplevde i går, de får liten trening i å velge tema, stille spørsmål og korrigere misforståelser. Alt dette, sammen med at mange hjelpere ikke gir barnet verken tid eller anledning til å kommunisere eller setter opp

kommunikasjonshjelpemidlet dersom dette trengs, gjør at barnet ikke kan formidle til hjelperen det det vil formidle, og dermed går glipp av mange muligheter til å utvikle en måte å kommunisere med andre på (Beukelman & Mirenda 1992; Dialog 2001; Kraat 1985; Reichle, Beukelman & Light 2002; Lorentzen 1998 & 2001; Reichle, Beukelman & Light 2002; Reichle, York & Sigafoos 1991 og Wormnæs 1992). Mange av samtalepartnerne har også negative holdninger og lite kunnskap om hvor mye den alternative kommunikasjonen har å bety for barnets utvikling. Samtidig er det mange som ikke forstår behovet for at de lærer seg barnets kommunikasjonsform, særlig dersom barnet har relativt god talespråkforståelse (Tetzchner & Martinsen 2004 og Wormnæs 1992).

Braadland (1998); Light & Binger (1998); Bryen & Joyce (i Reichle, York & Sigafoos 1991); Tetzchner & Jensen (1996) og Bruno & Bryen, Ronski & Secvik (i Tetzchner & Martinsen 2004) har funnet ut at det er vanlig å bruke støttetegn når man snakker til barn som lærer håndtegn, men ikke supplere med grafiske tegn når de kommuniserer med barn som bruker grafiske tegn. En av konsekvensene av dette er at grafiske tegn ikke blir en naturlig del av språkmiljøet til barn som kommuniserer med det. De blir oftere brukt som et samtaleemne enn som en språklig funksjon.

De andre barna i barnehagen

Mye tyder på at andre barn er en viktig ressurs i språklæringsprosessen. Det betyr noe for alle barn å komme til orde blant lekekameratene. Og det betyr noe om og hvordan en får svar på sine kommunikative forsøk, og om man blir inkludert i leken eller satt utenfor (Reichle, Beukelman & Light 2002 og Sjøvik 2002). Det er dokumentert at barn lærer språk og kommunikasjon gjennom lek (Beukelman & Mirenda 1992; Glennen & DeCoste 1997 og Høigård 1999), noe mange barn med funksjonsnedsettelse har begrensede muligheter til å delta i. For at de andre barna i barnehagen skal bidra til et inkluderende og støttende språkmiljø, må de og barnet som bruker alternativ kommunikasjon, ha en felles kommunikasjonsform (Glennen & DeCoste 1997 og Tetzchner & Martinsen 2004). Det betyr at de andre barna i barnehagen må få opplæring i den alternative kommunikasjonen (Tetzchner &

Martinsen 2004). Dersom barnehagepersonalet bruker den alternative kommunikasjonsformen og viser at de tar den på alvor, vil det gjøre tegnsystemet mer interessant, noe som igjen kan være med på å heve barnets status blant de andre barna i barnehagen (Tetzchner & Martinsen 2004).

Det fysiske miljøet

For at barnehagen skal få et best mulig språkmiljø, er det også viktig å tenke på hvordan man tilrettelegger det fysiske rommet. Dersom omgivelsene er lagt for dårlig til rette, kan barnet i stor grad bli hemmet i sin sosiale og samfunnsmessige deltakelse (Tetzchner m.fl. 2003). For eksempel kan grafiske tegn settes på ting i miljøet slik at andre barn, foreldre og ansatte kan lære seg dem og bruke dem. Tegnene kan også inngå i samlingsstund og andre gruppeaktiviteter. Men det er viktig at barnehagepersonalet passer på at ordtegnene ikke blir brukt som bilder som det skal snakkes om. De må brukes som en språklig funksjon, slik at både barnet som bruker denne formen for kommunikasjon og de andre barna forstår forskjellen på bilder ”som språk” og vanlige bilder (Tetzchner & Martinsen 2004). En annen viktig ting i tilretteleggelsen av miljøet er at barnet har tilgang til ordforrådet sitt hele tiden (Light & Binger 1998). I ordforrådet må det dessuten være mulighet for å kommunisere om og i *alle* aktiviteter barnet skal delta i. Bare da kan det kommunisere med andre på lik linje med de andre barna i barnehagen (Glennen & DeCoste 1997). Et barns utvikling av språk og begreper henger nært sammen med barnets motoriske utvikling. Forflytning fra sted til sted har bedre muligheter til å lære noe nytt, se på nye ting, oppsøke nye utfordringer og lære nye ferdigheter, og man får mer å snakke om. Barnehagepersonalet må derfor være opptatt av å gi bevegelseshemmede barn mulighet til å erfare nye hendelser og til å være med på det som skjer sammen med de andre barna, og å tilrettelegge det fysiske rommet slik at mulighetene ligger til rette for dette (Braadland 1998).

3. Metode

3.1 Design og metode

Denne oppgavens problemstilling går ut på å undersøke hvordan barn som bruker alternativ kommunikasjon og som har en utviklingshemming blir hjulpet til å utvikle kommunikasjonsferdigheter og bruke den alternative kommunikasjonen mens de er i barnehagen. For å undersøke dette ble et kvalitativt forskningsopplegg tatt i bruk. Kvalitative forskningsopplegg kjennetegnes ved at antall kasus som studeres er lite og at det er direkte og personlig kontakt med menneskene man studerer. Kasus velges ut fordi de er av spesiell interesse for studiet og fordi de kan gi viktig informasjon, ikke i og for seg fordi de er representative for en viss populasjon. Man kan derfor ikke generalisere på samme måte som i kvantitative undersøkelser (Vedeler 2000).

”En av fordelene ved kvalitative studier er at man uten å være bundet av forutbestemte analysekategorier kan studere temaet i dybde og detaljer, i lys av konteksten og i en helhetlig sammenheng.” (Vedeler 2000:36)

I kvantitative studier har man tradisjonelt sett på et individ om gangen, mens man i kvalitative studier kan være mer opptatt av relasjoner mellom mennesker (Løkken & Søbstad 2002), noe som blir viktig i denne oppgaven.

Flere metoder kunne blitt brukt for å undersøke problemstillingen i denne oppgaven, blant annet survey, intervju og observasjon. Valget falt på observasjon, en metode som

”... har vært spesielt nyttig i forbindelse med studier av sosial interaksjon, sosiale ferdigheter og sosial kompetanse og studier av språk og kommunikasjon.” (Vedeler 2000:14)

"Ordet observasjon kommer fra latin og betyr iakttagelse eller undersøkelse. (...) Å observere er å iaktta, legge merke til, undersøke eller holde utkikk med noe. (...) Ved hjelp av sansene våre registrerer vi det som skjer rundt oss, vi nedtegner det vi observerer, og tolker det etterpå." (Løkken & Søbstad 2002:37)

Observasjon er en metode som gir førstehåndserfaringer om det som skjer. Man kan derfor få

"... detaljerte beskrivelser av læreres og barns verbale og nonverbale kommunikasjon, (...), uavhengig av hva andre forteller..." (Vedeler 2000:13)

Dette gjør at observasjon kan gi mer korrekt og presis informasjon om hendelser, forhold og situasjoner enn data samlet inn med andre metoder (Fangen 2004 og Vedeler 2000). Observatøren har mulighet til å se ting som ofte unnslipper bevisst oppmerksomhet fra informantene, oppdage ting som er vanskelig å legge merke til og få kunnskap om ting som deltakerne kanskje er uvillige til å snakke om. Når man observerer, spør man ikke folk hva de gjør eller hvilke holdninger de har, men man ser hva informantene gjør, lytter til hva de sier og fortolker dette i lys av konteksten (Vedeler 2000). I forhold til undersøkelsen i denne masteroppgaven er interaksjonen mellom voksne og barn som bruker alternativ kommunikasjon filmet med videokamera, noe som gjør at detaljer ikke blir glemt og at det er lettere å ikke overse dem.

3.2 Utvalg

Utvalget i masteroppgaven var opprinnelig ment å være førskolebarn med en form for utviklingshemming og barnehagepersonalet i de barnehagene der disse barna går.

Allikevel er det tvilsomt om det ene av barna i undersøkelsen har en utviklingshemming. Grunnen til at jeg valgte å bruke henne som informant til tross for dette, er utdypet senere i kapittelet. Barna skulle ikke ha talespråk, men de skulle bruke en form for alternativ kommunikasjon, helst grafiske tegn. Grunnen til at jeg begrenset den alternative kommunikasjonen til grafiske tegn, er fordi studier som jeg

har nevnt tidligere, har funnet ut at det er vanlig at omsorgspersonene bruker støttetegn når de snakker til barn som lærer håndtegn, men at de ikke supplerer med grafiske tegn når de kommuniserer med barn som bruker grafiske tegn. Jeg syntes dermed det ville være interessant å kunne se hvordan barnehagepersonalet stimulerer barn som bruker grafiske kommunikasjonsformer. Grafiske tegnsystemer er også noe jeg synes er spennende. Det var svært viktig for oppgaven at observasjonsbarna var integrert i en vanlig barnehage, det vil si at de ikke gikk i en spesialbarnehage eller på en spesialavdeling for barn med funksjonsnedsettelse. Grunnen til dette var at de fleste førskolebarn med spesielle behov er integrert i vanlige barnehager, og at jeg derfor ville knytte undersøkelsen opp mot dette.

For å undersøke problemstillingen hadde jeg tenkt å observere i tre barnehager. Dette viste seg å bli litt mye, og jeg endte opp med å observere i to. Grunnen til at jeg valgte å bruke to barn og ikke bare ett, er fordi jeg ønsket muligheten til å kunne trekke eventuelle sammenlikninger mellom kasusene og finne ut om noe gikk igjen, selv om dette ikke gir grunnlag for større statistiske generaliseringer til populasjonen. Allikevel kan hver enkelt vurdere om undersøkelsen kan generaliseres til seg selv og sin situasjon, og jeg har derfor forsøkt å beskrive informantene og deres situasjon på best mulig måte, slik at denne vurderingen kan muliggjøres.

Jeg prøvde å finne barnehager som passet til problemstillingens kriterier på flere måter. Jeg sendte mail til barnehageetater i flere forskjellige kommuner, til ressursentre og direkte til barnehager (se vedlegg 2), og jeg fikk hjelp av Torshov kompetansesenter. De fleste som svarte kunne fortelle at de ikke hadde barn som brukte alternativ kommunikasjon, at barna som brukte alternativ kommunikasjon brukte tegn-til-tale eller gikk i spesialbarnehager eller på spesialavdelinger. Jeg fant til slutt to barnehager der barna brukte grafiske tegn og var integrert i vanlige barnehager. Før jeg begynte observasjonene hadde jeg et lite møte i barnehagene der jeg delte ut informasjonsbrev og samtykkeerklæringer til foreldrene til observasjonsbarna og de andre barna på avdelingen og til barnehagepersonalet (se vedlegg 3,4 og 5).

Barnehage 1 fant jeg via en av mine veiledere på Torshov kompetansesenter. Hun kontaktet barnehagen og foreldrene før jeg ble med på et møte i barnehagen for å samtale litt med dem og for å gi ut informasjonsbrev og samtykkeerklæring til de ansatte på avdelingen og til foreldrene til observasjonsbarnet og de andre barna på avdelingen. S. er en jente på 2.0 år som går i en kommunal barnehage i en mellomstor kommune på Østlandet. Barnehagen har 4 avdelinger, og S. går på en småbarnsavdeling sammen med 14 andre barn. Der startet hun våren 2006. Det arbeider fem voksne på avdelingen, og en av dem er ansatt for å være en ekstra ressurs for S. Allikevel er alle de voksne mye sammen med S., og det er ikke lett å se at hun har en spesiell voksen på seg. S. er sterkt rammet av cerebral parese, noe som gjør at hun må ha hjelp til alle hverdagslige gjøremål. Det er ikke helt bekreftet om S. har en utviklingshemming eller ikke, men det er sannsynlig at hun ikke har noen utviklingshemming. Allikevel har jeg, i samråd med mine veiledere, valgt å bruke dette barnet som en av mine informanter. Det begrunner jeg med at S. fortsatt bare er to år og at hun akkurat har startet med opplæring i alternativ kommunikasjon. Språkstimuleringen for dette barnet vil ikke bli særlig ulikt språkstimuleringen til et barn med utviklingshemming som er på det samme nivået i språkopplæringen, noe Reichle, York & Sigafoos (1991) er enige i. S. har ikke noe talespråk, men hun har mye lyder og ansiktsuttrykk som hjelper barnehagepersonalet til å forstå henne bedre. S. har akkurat begynt å lære noen grafiske tegn, og hun bruker PCS og bilder. Dette foregår ved hjelp av blikkpeking. Barnehagepersonalet har ikke erfaring med å arbeide med barn som bruker grafiske tegn, og de får nå hjelp av Torshov kompetansesenter i hvordan de kan kommunisere med S. på best mulig måte.

Barnehage 2 fant jeg ved å kontakte barnehagekontoret i kommunen. De henviste meg videre til en spesialpedagog som arbeider på et ressursenter som har det spesialpedagogiske ansvaret for barnehagene i kommunen. Denne spesialpedagogen kontaktet barnehagen og foreldrene til barnet, og hun var også med på det første møtet. P. er en gutt på 5.11 år som går i en privat barnehage i en stor kommune på Østlandet. Barnehagen er en avdelingsløs barnehage med 36 barn og 9 voksne. En av de voksne er ansatt som assistent for P., og hun er sammen med ham tre dager i uken.

Gutten startet i barnehagen da han var 2 ½ år gammel, og assistenten har fått jevnlig veiledning fra spesialpedagogen siden da. P. fikk autismediagnose for 1 ½ år siden. Han har ikke talespråk, men han bruker mange lyder for å kommunisere. Noen av disse lydene likner virkelige ord, og assistenten kan forstå noen av de lydene han kommer med. P. forsøker ofte å kommunisere med de ansatte i barnehagen. Da gutten begynte i barnehagen begynte de voksne å bruke håndtegn når de kommuniserte med ham, men han virket lite interessert i å bruke dette selv. Etter at P. fikk autismediagnosen gikk de over til å bruke piktogrammer. For nesten et år siden begynte de å bruke ordbilder, og de tror at det er det som kommer til å bli P. sitt språk fremover. Opplæringen av ordbildene er basert på Løvaas' program for lese- og skriveopplæring.

3.3 Gjennomføring av observasjonene

Observasjonene foregikk ved at naturlige situasjoner i barnehagehverdagen ble filmet. Det ble fokusert på situasjoner der personalet vanligvis stimulerer barns språk i en stor grad, som for eksempel ved matbordet, under bleieskift og i sangstunder, men det ble også filmet i lekesituasjoner. Under noen av opptakene er det flere barn til stede, noe som gjør opptakene mer naturlige og virkelighetsnære. Barnehagene fortsatte i sin egen rytme gjennom hele observasjonsfrekvensen. Det var ikke meningen at de skulle gjøre om rutinesituasjonene eller at de skulle gi mer oppmerksomhet til observasjonsbarnet enn det som er vanlig. I barnehage 1 var jeg ute og filmet en dag. De andre dagene var det for kaldt for S. å være ute. I barnehage 2 valgte jeg å ikke filme ute da det snødde. Jeg filmet både assistenter, barne- og ungdomsarbeidere og førskolelærere, uten å ha fordommer mot noen ut fra den enkeltes bakgrunn eller utdannelsesnivå. Jeg spurte heller ikke etter hva slags utdanning den enkelte hadde, da jeg ikke syntes det var viktig for problemstillingen.

Observasjonene ble foretatt over flere dager i begge barnehagene. Planen var å være noen timer hver dag i fem dager i hver barnehage. Etter å ha observert et par dager og transkribert observasjonene fra disse dagene fant jeg ut at dette ville bli altfor mye

materiale. I barnehage 1 var jeg til stede ca. to timer hver dag i fire dager. I barnehage 2 var jeg til stede ca. tre timer hver dag i to dager. Grunnen til at jeg var mer til stede i barnehage 1 enn i barnehage 2, er at observasjonsbarnet i barnehage 1 fikk en kommunikasjonsbok i løpet av observasjonsperioden. Jeg ville derfor benytte sjansen til å få materiale om hvordan hun ble stimulert til å kommunisere ved hjelp av de grafiske tegnene både før og etter at hun fikk kommunikasjonsboken. Enda en grunn til at jeg ikke var flere dager i barnehage 2, var at jeg fikk litt dårlig tid. Jeg fant derfor ut at det var bedre å være der litt lenger over færre dager. Jeg regnet med at det allikevel ville være lenge nok til å undersøke problemstillingen i oppgaven. Jeg filmet ikke hele tiden, men i aktuelle situasjoner der en eller flere av de voksne samhandlet med observasjonsbarna. På grunn av denne avgrensningen ble det ikke for mye datamateriale. Observasjonenes lengde varierte fra 30 sekunder til 10 minutter.

Jeg valgte å være en ikke-deltakende observatør for å påvirke observasjonssituasjonene minst mulig. Allikevel var det umulig å være helt uavhengig av det som skjedde. Den første dagen i hver av barnehagene prøvde jeg å snakke litt med observasjonsbarna slik at de skulle bli litt kjent med meg. Det gjorde at barna ble litt mindre interessert i hvem jeg var. I løpet av filmingen kommuniserte de allikevel med meg. S. snudde hodet etter meg flere ganger og smilte til meg, og P. både spurte meg om hjelp og viste meg ting i løpet av den tiden jeg filmet ham. Jeg måtte også gripe inn en gang da P. holdt på å putte hånden opp i miksmasteren mens den var i gang, og en gang han slo et annet barn og det ikke var noen voksne i nærheten. Også de andre barna i barnehagene var nysgjerrige på hvem jeg var og hva jeg gjorde, og jeg svarte dem når de tok kontakt med meg.

Jeg førte en loggbok under hele observasjonsperioden. Der noterte jeg personlige tanker, følelser og opplevelser på papiret, og jeg fikk også notert hendelser og ting jeg så og hørte som kunne belyse problemstillingen, men som av ulike grunner ikke ble filmet. Jeg noterte både mens jeg var i barnehagene og rett etterpå.

3.4 Bearbeiding av datamaterialet

Bearbeidingen av datamaterialet startet med at videoopptakene ble transkribert, noe som ble et svært møysommelig arbeid. Beskrivelsene skal være detaljerte, konkrete og faktiske, uten irrelevante, likegyldige og unødige detaljer, og man må hele tiden tenke på at de skal gjøres ut fra studiets fokus og problemstilling (Vedeler 2000). Det er umulig å beskrive den totale situasjonen, noe som gjør at tolkningen av datamaterialet startet allerede under transkriberingen. I denne oppgaven ble fokuset for transkriberingen den verbale og nonverbale kommunikasjonen mellom observasjonsbarna og barnehagepersonalet.

Atskilt fra disse beskrivelsene, skrev jeg mine egne fortolkninger, vurderinger og refleksjoner av observasjonene, noe som hjalp meg i det videre arbeidet med drøftingen. Ifølge Vedeler (2000) er det viktig at disse gjøres i lys av konteksten observasjonene er tatt i.

Datamaterialet er organisert og presentert med tanke på å belyse problemstillingen. Måten dette ble gjort på, var ved at alle observasjonene ble drøftet opp mot problemstillingen og teoridelen, noe som skulle gjøre det lettere å trekke ut det datamaterialet som var viktig og interessant i forhold til problemstillingen. Dette la deretter føringer for den videre drøftingen.

3.5 Reliabilitet og validitet

”Validitet refererer til sannhetsgehalten i dataene man har innhentet, og hvor velbegrunnet og troverdig undersøkelsen og resultatene fra den er som helhet.” (Vedeler 2000:106)

Pålitelighet kan trues av mange forhold, blant annet dårlig forberedelse, utrente observatører, dårlig utvalg, dårlig kategorisering og slurvete analyseprosess (Vedeler 2000).

Metoden må være tilpasset undersøkelsens mål, problemstilling og teoretisk forankring (Dalen 2004). Denne undersøkelsen går ut på å finne ut noe om hvordan

barnehagepersonalet hjelper barn som bruker alternativ kommunikasjon til å bruke kommunikasjonshjelpemiddelet sitt og til å bedre kommunikasjonsferdighetene. Her kunne man velge både observasjon, survey og intervju, og man kunne også ha brukt flere av disse metodene i samme undersøkelse.

”Ofte vil det være hensiktsmessig å anvende observasjonsstudier i kombinasjon med andre forskningsmetoder.” (Vedeler 2000:14)

Gjennom å supplere observasjoner med andre tilnærminger, vil man kunne nærme seg problemstillingen fra flere sider. Man finner også ut om tilnærmingsmåten i seg selv påvirker resultatene man får, og resultatene kan bli mer presise. Fuglseth & Skogen (2006) mener at triangulering bør etterstrebes. I denne undersøkelsen ville man kunne få vite hvorfor barnehagepersonalet gjør som de gjør og ikke bare hvordan de stimulerer barnets alternative kommunikasjon. Allikevel er det valgt å ikke bruke flere metoder enn observasjon i oppgaven. Dette er på grunn av tidsskjemaet for masteroppgaven.

”Observatørbias refererer til systematiske feil som skyldes karakteristika ved observatøren.” (Vedeler 2000:110)

Siden forskeren selv er det viktigste instrumentet i innsamling og analyse av data i kvalitative design, blir observatørbias en av de viktigste truslene mot troverdigheten i observasjonsforskning (Vedeler 2000). Mennesker oppfatter ikke de samme fenomenene på samme måte. Selvbilde og selvoppfatning påvirker den måten man ser verden på. Forskeren observerer informantenes handlinger, og forsøker å forstå deres meninger og opplevelser i tilknytning til fenomenet som studeres. Det vil si at handlingene blir fortolket av forskeren. Disse tolkningene må ses i relasjon til hver enkelt informant, deres sosiale virkelighet og deres erfaringer. Men fortolkningen må også ses i lys av samfunnsforhold og i forhold til eventuelle debatter som foregår rundt fenomenet. På grunn av at man alltid tolker det man observerer, er det umulig å være helt objektiv (Dalen 2004 og Fuglseth & Skogen 2006).

”Til observasjonsstudier med kvalitativ forskningstilnærming har det ofte blitt innvendt at resultatene ikke er til å stole på ettersom observasjoner en person foretar alltid vil bære preg av personens selektive persepsjon.” (Vedeler 2000:48)

Observatørens fortolkning virker inn på innsamling, analyse og tolkninger, som dermed kan bli både mangelfulle og direkte feil. Man tenderer i stor grad til å observere ting slik man tidligere har sett dem, og man kan komme til å trekke sammenlikninger som kanskje ikke holder. Resultatenes kvalitet og troverdighet vil dermed stå og falle med observatørens dyktighet når det gjelder datainnsamlingen (Dalen 2004; Fuglseth & Skogen 2006; Johansen, Helgebostad & Olson 1999 og Vedeler 2000). På grunn av dette bør man være bevisst på hvordan man kan virke inn på dem man observerer og på hvilke feil man lett kan gjøre, ved å nøye vurdere sin egen rolle i forhold til undersøkelsen som skal foretas. Først og fremst bør man tenke over hvilken tilknytning man har til fenomenet som skal studeres og hvilke førforståelser, erfaringer og holdninger man har. Først da kan man vurdere hvor stor påvirkning dette kan ha på tolkningen av resultatene (Dalen 2004), og det gjør det lettere å være mest mulig nøytral i forskningsspørsmålene, slik at funnene som blir gjort er basert på informantene, og ikke motivasjon, interesser, verdier, holdninger og spesielle perspektiver hos en selv (Fuglseth & Skogen 2006 og Vedeler 2000). I forhold til observasjonene i denne masteroppgaven, kan antakelser om at barnehagene generelt ikke gir barn som bruker alternativ kommunikasjon gode nok muligheter til å kommunisere, tidligere erfaringer om at barnehagepersonalet ikke bruker tegn i samtaler med barn som bruker tegn-til-tale og lesing av teori som forsvarer dette, ha påvirket innsamlingen av observasjonene og tolkningen av dem. Under oppgaveskrivingen har jeg prøvd å være bevisst på dette, slik at jeg kunne unngå slike påvirkninger mest mulig.

Noe annet som kan ha påvirket og farget mitt syn i undersøkelsen, er at en av mine veiledere også er veileder for de ansatte i barnehage 1. I begynnelsen av oppgaven ble det diskutert om dette kunne være et problem, men vi kom frem til at det måtte være ok. Dette har gjort at jeg har fått noen opplysninger om barnehagen som ikke kom frem av datamaterialet mitt, noe jeg bevisst har prøvd å unngå å bruke.

Ved bruk av observasjon kan observatøren lett gå glipp av viktige detaljer eller kommunikasjon. Ved bruk av video reduseres slike registreringsfeil, men man kan allikevel misforstå eller feiltolke det man ser og hører (Løkken & Søbstad 2002). Dersom videoen er av dårlig teknisk kvalitet vil transkriberingen ofte bli vanskelig, siden innholdet i utsagnene blir uklare og det vil være vanskelig å bruke dem som grunnlag for senere fortolkning (Dalen 2004). Dette kan gjøre at validiteten på analyse og resultat blir dårligere og mindre troverdig. I denne oppgaven kunne det vært hensiktsmessig med eksterne mikrofoner, da det til tider ble mye prat og bråk rundt de som ble filmet. Det kunne derfor være vanskelig å høre alt som ble sagt. I barnehage 2 var det dårlige lysforhold, noe som gjorde at det ble dårlig kvalitet på bildet. Dette kan ha gjort at jeg mistet viktige detaljer i samhandlingene mellom observasjonsbarnet og de voksne.

Observasjonene må være mange nok og foregå over en lang nok periode til at man kan identifisere de aspektene som er relevante og viktige for den undersøkelsen man foretar og ut fra det fokus man har (Løkken & Søbstad 2002). Til denne undersøkelsen har jeg brukt åtte timer til å observere i den ene barnehagen og seks timer til å observere i den andre barnehagen. Jeg tror dette var lang nok tid til å undersøke problemstillingen, men det beste hadde vært å observere over lengre tid og i flere situasjoner. I barnehage 1 fikk S., som nevnt tidligere i oppgaven, en kommunikasjonsbok under observasjonsperioden. For at eventuelle forandringer i måten å bruke de grafiske tegnene skulle bli observert, burde de siste observasjonene vært foretatt etter at barnehagepersonalet hadde hatt muligheten til å gjøre seg kjent med boken. Dette var ikke mulig på grunn av tidsfristen i masteroppgaven. Allikevel ble det observert at de voksne i barnehagen forsøkte å bruke kommunikasjonsboken under observasjonene.

Et problem i denne oppgaven kan også være at jeg ikke vet om jeg fikk de mest representative og informasjonsrike illustrasjonene av samspillet mellom de voksne og barnet gjennom de situasjonene jeg valgte å observere i, men de var spontane og hadde et hverdagslig preg over seg, slik jeg ønsket. Som observatør er en ikke

garantert å få med seg det mest karakteristiske og vil aldri få fullstendige data. Videoopptakene blir heller ikke identiske med den autentiske situasjonen. De vil alltid være en reduksjon av virkeligheten og ikke en nøyaktig beskrivelse. Det har også et selektivt synsfelt som begrenser hva man kan observere i kommunikasjonen, og man kan derfor gå glipp av ting som foregår i utkanten av videosynsfeltet, men som allikevel er viktig for observasjonen. Noen ganger var videokameraet avslått under situasjoner jeg følte var viktige, jeg fikk ikke med begynnelsen på en observasjon eller jeg slo av videokameraet for tidlig. Jeg prøvde å føre dette inn i en loggbok, men viktige detaljer kan ha blitt oversett eller glemt.

En observatør vil alltid vekke nysgjerrighet og virke inn på dem han observerer. Observatøren påvirker situasjonen som observeres, og bildet observatøren får, kan derfor være endret fra det han hadde til hensikt å observere. En observasjonsstudie kan oppleves svært personlig, og noen kan bli engstelige av å ha noen som sitter og ser på alt de gjør, spesielt når det innebærer å bli filmet med et videokamera. Dette kan gjøre at de som blir observert opptrer unaturlig og stivt. En måte å forebygge dette på er å gjøre seg kjent på forhånd, gli inn i miljøet og filme litt før selve observasjonene starter for å få alle i barnehagen til å bli vant til observatøren og videokameraet (Fuglseth & Skogen 2006). Dette var noe jeg ikke hadde tid til å gjøre. I barnehage 1 hadde de blitt filmet noe på grunn av veiledning i hvordan de skulle bruke alternativ kommunikasjon med barnet. Allikevel ga de voksne uttrykk for at det var uvant og litt skummelt å bli filmet. Observasjonsbarnet reagerte også litt på at det var et fremmed menneske med et videokamera til stede. Hun snudde seg mot videokameraet flere ganger, og smilte mot det. De andre barna i denne barnehagen reagerte ikke på videokameraet, men de ville gjerne ha kontakt med meg. I barnehage 2 ga ikke de ansatte noe uttrykk for hvordan de syntes det var å bli filmet. Observasjonsbarnet kommuniserte med meg til tider, men var lite interessert i selve kameraet. De andre barna i denne barnehagen reagerte heller ikke på filmkameraet, og de tok også lite kontakt med meg. En annen ting som kan virke inn på oppgaven er at barnehagepersonalet var informert om problemstillingen, og dette kunne gjøre at de ble mer bevisste hvordan de oppførte seg ovenfor observasjonsbarnet eller

fremstilte seg annerledes enn om de ikke hadde blitt observert. I barnehage 1 ga de voksne uttrykk for at S. fikk mer oppmerksomhet enn vanlig den første dagen jeg var der. Da var de også veldig opptatt av å vise frem hvordan de kunne kommunisere med S. ved hjelp av den alternative kommunikasjonen. De neste dagene var de ikke fullt så opptatt av å vise frem hvordan de kommuniserte med S., og det virket mer naturlig. Dette virket ikke som om var noe problem i barnehage 2.

Et annet validitetsforhold er om resultatene fra undersøkelsen kan generaliseres til andre barnehager som har integrerte barn som bruker alternativ kommunikasjon, til andre tider og steder og fra utvalget til hele populasjonen? Eller gjelder resultatene bare for de barnehagene som er informanter i undersøkelsen? (Fangen 2004) Denne undersøkelsen er en kvalitativ studie, og Vedeler (2000) skriver at kasus i kvalitativ forskning ikke nødvendigvis velges fordi de er representative for populasjonen, men heller fordi de er av spesiell interesse for studiet og fordi de kan gi viktig informasjon. Utvalget i studiet er et hensiktsmessig utvalg, og informantene er dermed valgt ut fra hvem som kan bidra med mest mulig informasjon ut fra undersøkelsens fokus. Det er svært få informanter, og undersøkelsen vil derfor ikke være representativ i statistisk betydning. Man kan altså ikke lage noen tolkninger om populasjonen eller teorien, fordi disse kan bli lite troverdige. Allikevel kan undersøkelsen generaliseres til andre som kjenner seg igjen og som mener at forskningsresultatene kan brukes også for dem (Andenæs i Dalen 2004 og Vedeler 2000). Undersøkelser i en situasjon kan gi nyttig og brukbar informasjon til hjelp for avgjørelser og vurderinger som skal foretas i en annen situasjon (Vedeler 2000). For å få overførbarhet i kvalitative studier må man finne et godt, hensiktsmessig eller strategisk utvalg som kan gi rik og god informasjon, og forskeren må lage en god, detaljert, omfattende og relevant beskrivelse, noe jeg har prøvd å gjøre.

”Reliabilitet gjelder i hvilken grad dine funn kan repliseres eller reproduseres av en annen forsker. Objektivitet gjelder hvorvidt dine funn er fri for din forutinntatthet (bias).” (Fangen 2004:194)

Ville andre observatører komme til samme resultat dersom de observerte de samme fenomenene under de samme betingelsene (reliabilitet)? For å høyne reliabiliteten må en beskrive alle trinn i forskningsprosessen og gjøre rede for hvordan en har gått frem for å ende opp med den foreliggende empiri. Alle valg og avgjørelser underveis må gjøres rede for. Jeg har tilstrebet meg hele tiden å gjøre rede for hvordan ting er gjennomført og hvilke vurderinger jeg har gjort underveis. Allikevel vil det aldri kunne bli helt like resultater når man undersøker menneskelige fenomener. Selv om andre ville observere de samme fenomenene under de samme betingelsene, vil blant annet deltakernes personlighet og humør være med på å avgjøre hvordan observasjonene og resultatene blir. Dersom noen hadde sett de samme videoopptakene som jeg har sett, kunne man også fått forskjellige resultat. Man vil legge merke til forskjellige ting, og man kan også tolke fenomener forskjellig.

3.6 Etiske vurderinger

Når man skriver en masteroppgave må man tenke over og ivareta visse etiske hensyn. Det å observere med videokamera, slik det er gjort i denne oppgaven, gir spesielle etiske problemer. .

”Etikk handler om verdisyn og om generelle prinsipper for hva man bør gjøre. Forskningsetikk handler både om hvilke spørsmål vi stiller, hvilke metoder vi bruker for å finne svar, og om vårt forhold til alle som deltar i og er berørt av en undersøkelse. ” (Vedeler 2000:56)

Prosjektet er meldt til NSD, siden det innebærer behandling av personopplysninger (se vedlegg 1).

”Med personopplysninger menes opplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til en enkeltperson”, som ”navn, personnummer eller andre personentydige kjennetegn.” (NESH 2006:14)

For å kunne observere mennesker må man få informert og frivillig samtykke. Alle informantene skal få informasjon om hensikten med prosjektet

”... og dets konsekvenser, informasjon om at deltakelse er frivillig, og at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen.” (NESH 2006:17)

Dersom man skal bruke video, må alle som kan komme på opptakene samtykke til dette. I denne masteroppgaven blir det filmet naturlige situasjoner i barnehager, og det vil si at både barnehagene, de ansatte og foreldrene til alle barna som kan bli filmet må gi sitt samtykke (se vedlegg 3, 4 og 5). Dersom noen ansatte eller foreldre sier nei til dette, må det respekteres uten at de får følelsen av at det fører til negative konsekvenser. Situasjoner det aktuelle barnet eller den ansatte er i kan ikke filmes. Dette problemet kom jeg ut for. I barnehage 1 var det fire barn som ikke hadde levert samtykkeerklæring da jeg kom for å filme den første dagen. På begynnelsen av dagen tok en av de ansatte disse barna med ut på kjøkkenet og fant på noe gøy med dem. Senere på dagen ble barna lei av å være der inne, og jeg måtte unngå å filme i situasjoner der de var. Senere leverte foreldrene til alle disse barna samtykkeerklæringer, så jeg slapp dette problemet mer enn én dag. I barnehage 2 var det tre barn og en ansatt som ikke ga samtykke til å bli filmet.

”Vår ’rett til å søke kunnskap’ må balanseres mot deltakernes rett til å være privat og hensynet til deres verdighet og rett til å få bestemme over seg selv.” (Vedeler 2000:56)

Gjennom observasjonene får man mye informasjon om de menneskene som observeres, og man sitter i en maktposisjon. Man kommer tett på mennesker, og NESH (2006) trekker frem at det å være underlagt andres observasjon og tolkning kan oppleves nedverdiggende, gi en følelse av å bli overvåket og satt i pinlige situasjoner. Det blir derfor viktig å ha en grunnleggende respekt for de personene som inngår i prosjektet, og å gi både barn og personale i barnehagene beskyttelse og personvern. Man bør også tenke over om man bør filme alle situasjoner: Hvordan ville jeg selv like at andre filmet meg i denne situasjonen? Gjennom videoobservasjon er det vanskeligere å sikre anonymitet enn under observasjon uten

video, og det stiller derfor strenge krav til oppbevaring av videoopptakene, og at opptakene blir slettet straks prosjektet er ferdig (Løkken & Søbstad 2002).

Videoopptakene fra denne undersøkelsen har hele tiden vært låst inne når de ikke har vært i bruk, og ingen andre har hatt tilgang til dem. Andre opplysninger om barn og voksne har blitt anonymisert, og det har ikke vært noen lister med navn eller andre gjenkjennende opplysninger.

Det er også av betydning at man tenker over hvordan man forholder seg til det materialet man får og hvordan man tolker det og trekker konklusjoner ut av det. Publiseringen av resultatene skal være korrekte, tilstrekkelig omfattende, presis og i kontekst, og den skal ikke gå etter det sensasjonelle. Man må passe på at man ikke trekker konklusjoner ut fra et for tynt grunnlag, og man må vise god henvisningsskikk (Vedeler 2000).

4. Presentasjon av datamaterialet

I dette kapittelet presenteres resultatene fra observasjonene som er gjennomført. Barnehagene er bearbeidet hver for seg på grunn av at de er så ulike. De bruker to svært forskjellige innfallsvinkler til å hjelpe observasjonsbarna til å utvikle kommunikasjonsferdigheter og å bruke alternativ kommunikasjon, noe som gjør at det er praktisk å skille mellom dem under presentasjonen av resultatene. Også det faktum at observasjonsbarna har et veldig ulikt ståsted, er en grunn til å skille mellom barnehagene. P. er 5.11 år og har holdt på med tegnopplæring over flere år. S. er 2.0 år, og hun har akkurat startet tegnopplæring. Dette gjør blant annet at det er store forskjeller på hvor mye både barna er i stand til å bruke tegnene, og også hvor mye erfaring barnehagepersonalet har i dette. Det er ikke skilt mellom de voksne i barnehage 1, men alle blir omtalt som V. Dette er gjort fordi det ikke var nødvendig å skille mellom dem. I barnehage 2 var det bare assistenten til P. som ble observert sammen med ham, og hun blir kalt for A. Kapittelet er inndelt i flere emner av praktiske grunner.

4.1 Barnehage 1

4.1.1 Det fysiske miljøet

Barnehage 1 har noen PCS-symboler og noen bilder hengende på veggen. Dette er symboler som blir brukt i løpet av dagen, som at S. skal ut, spise eller skifte bleie, eller det er bilder av leker S. liker å leke med. Bilder av de andre barna i barnehagen og de voksne ligger på kjøkkenbenken. Her ligger også en bok med sangen "Nede på stasjonen" "tekstet" i PCS-symboler. Inne på badet har barnehagen et ark med PCS-symboler som blir brukt under bleieskift. I løpet av observasjonsperioden, fikk S. også en kommunikasjonsbok. Ingen av disse symbolene er tilgjengelige for noen av barna på avdelingen.

Barnehagen har også en bryter som de voksne innimellom synger inn sanger på.

V. synger "Bæ bæ lille lam" inn på en bryterstyrt opptaker. S. ser på V. hele tiden mens hun synger, og hun smiler til V. V. legger S. slik at hun må snu seg for å kunne trykke på bryteren. V. trykker på bryteren slik at den starter å synge. Etter at den slutter å synge bruker S. mye energi på å få snudd seg rundt slik at hun rekker bort til bryteren og får trykket på den. Hun ser hele tiden mot bryteren og smiler når den begynner å synge.

4.1.2 Personalets bruk av alternativ kommunikasjon

S. tilbringer mye tid sammen med de voksne i barnehagen. Mye av grunnen til dette er at hun er sterkt rammet av cerebral parese, og at hun derfor har behov for hjelp til alt hun skal gjøre. På avdelingen til S. er det fem ansatte. I løpet av observasjonsdagene, er fire av de fem ansatte observert sammen med S. Alle disse fire bruker både konkrete, håndtegn, PCS og bilder når de kommuniserer med S.

De voksne bruker grafiske tegn i flere av rutinesituasjonene. De har egne grafiske tegn som de viser S. for å fortelle henne at hun skal spise, gå ut eller skifte bleie. I tillegg til å vise S. tegnet for at hun skal skifte bleie, bruker barnehagepersonalet også et ark med PCS-symboler for å kommunisere med S. under selve bleieskiftsituasjonen.

Ved et par tilfeller brukte de voksne også grafiske tegn i ustrukturerte situasjoner. S. fikk blant annet flere ganger muligheten til selv å velge hva hun ville leke med, gjennom at hun valgte mellom to grafiske tegn. En av observasjonsdagene brukte de voksne også en sang med PCS-symboler under en sangstund med barna.

I løpet av observasjonsperioden fikk S. en kommunikasjonsbok. De voksne rakk ikke å bli kjent med denne boken til observasjonsperioden var over, men de prøvde allikevel å bruke den litt i løpet av den siste observasjonsdagen.

V. har gitt S. mat, og S. har gitt uttrykk for at hun ikke vil ha mer. V. tørker S. rundt munnen, og så spør hun: "Skal du sove litt? Har vi ingen sovelapp?" V. går bort til kommunikasjonsboken og leter i den til hun finner et sted med tegnet 'å sove'. Deretter kommer hun tilbake med boken og setter seg ved siden av S. igjen. Hun peker på tegnet 'trøtt', og spør om S. er trøtt. Deretter flytter hun fingeren og peker på 'ligge ned'. "Skal du sove? Skal du legge deg i sengen din?" S. ser på V. mens hun snakker. "Skal du legge deg i sengen din?" S. lager en lyd. "Ja, du vil det, ja. Skal vi gå og kle av deg da, eller?" V. tar en liten pause og ser etter respons hos S. før hun fortsetter å snakke. "Skal vi gå og kle av deg?" Mens V. sier dette, peker hun fortsatt på tegnet 'ligge ned'. Hun oppdager dette og sier unnskyld, før hun tar fingeren bort fra tegnet. Så leter hun i boken. "Vi bør bli kjent i den her først, vet du." Hun finner tegnet for 'å kle av/kle på' og peker på det. Så spør hun: "Skal vi kle av deg?" Hun venter en stund på respons fra S. før hun stiller det samme spørsmålet igjen. S. lager en lyd. "Ja, da gjør vi det." Så legger V. fra seg kommunikasjonsboken og tar med seg S. ut på badet.

Barnehagepersonalet bruker ofte håndtegn og konkreter når de er sammen med S. Håndtegnene blir oftest brukt for å symbolisere at de er ferdige med en situasjon, men det ble også observert håndtegn for å forklare S. at hun skal vaskes i ansiktet, og når de ansatte spurte S. "hva?". Konkreter blir brukt svært ofte. For eksempel får S. ofte se både det grafiske tegnet og asjetten med mat når hun skal spise, hun blir vist sko når hun skal stå i ståstativet og hun blir vist både brukte og tørre bleier under bleieskift for å vise hvor langt de er kommet i bleieskiftingen. Et par ganger blir hun også vist konkreter for å velge hva hun vil leke med.

4.1.3 Erfaringer

De voksne i barnehage 1 gir S. forskjellige erfaringer både ute og inne, til tross for hennes bevegelseshandikap. Blant annet "hjalp" hun til med rundstykkebaking, ved at hun fikk kjenne på og smake på deigen. Også i uteleken fikk S. erfaringer med forskjellige materialer:

S. sitter i et akebrett og blir dratt bort til der de andre barna leker. V. tar opp en del snø og kaster det i lufta over S. "Det snør, S." V. synger "Det snør, det snør". Så legger hun snø i fanget til S., og setter seg på huk ved siden av henne. "Det er snø, S. Det er snø." S. ser på snøen og tar tungen ut og inn med munnen litt åpen. "Skal du smake på snøen?" spør V. "Skal du smake?" Hun tar litt snø mot munnen til S. S. lager en grimase. "Å, den var kald.", sier V. "Kjenn." S. lager en større grimase. "Å, den var kald."

4.1.4 Barnets oppmerksomhet og interesse

I datamaterialet ble det funnet ut at de voksne i barnehage 1 følger oppmerksomheten og interessen til S. når de er sammen med henne. De snakker om det de gjør sammen med S., samtidig som de følger blikket hennes og snakker om det hun ser på, selv når de selv egentlig er opptatt av noe annet.

En av de voksne i barnehagen, V., sitter sammen med S. De har lenge lekt med to bamseser, som S. kunne velge mellom ved å se på fotografiene av disse bamsene. Akkurat nå leker de med Mumitrollet. Borte i en krok sitter en annen voksen (her kalt V2) og synger for en del av de andre barna. S. snur seg og ser på dem før hun titter tilbake på Mumitrollet og smiler. V. tar Mumitrollet fra S. Så viser hun henne fotografiene av begge bamsene igjen. "Har du lyst til å leke med Mumitrollet eller med apekatten?" Hun ser lenge på S. S. ser på fotografiet av apekatten, og M. fortsetter å peke på den. "Har du lyst til å leke med apekatten?" S. ser litt på begge fotografiene, men hun ser lengst på apekatten. "Skal du leke med apekatten? Ape? Skal du leke med apekatten?" S. lager en lyd. "Ja, da skal du få leke med apekatten." V. setter apekatten foran S. som prøver å gripe tak i den. Så snur S. seg mot de som sitter og synger igjen. Hun ser lenge på dem. "Vil du se hva de gjør?" spør V. Hun lener seg fremover for å få øyekontakt med S. "Skal vi gå bort til V2? S. snur seg mot V2. "Ja, der er V2. Skal vi gå til V2? V2 synger så fint, vet du." V. dytter rullestolen mot V2., og S. smiler.

4.1.5 Kommunikasjonsferdigheter

De voksne i barnehage 1 gir S. muligheter til turtaking gjennom både samtaler, lek og imitasjoner av S. sine lyder. De tar lange pauser slik at hun kan få muligheten til å svare eller til å strekke ut armene eller dytte på ting. De har også veldig mye blikkontakt med S. når de er sammen med henne.

S. ligger på gulvet. V. sitter ved siden av henne. Hun begynner å trille på en gul leke, samtidig som hun hele tiden ser på S. S. dytter hånden sin bort i den gule leken. Den velter. V. tar opp leken og triller den mot S. "Nå kommer den." S. prøver å dytte til leken, og V. legger den bedre til rette for S. "Nå må du dytte den til V., da. V. venter litt og ser på S. "Skal du dytte den bort til meg?" S. lager en lyd. "Ja, skal du dytte den bort til meg?" V. ser på S. igjen, uten å si eller gjøre noe. Etter en lang stund dytter S. leken bittelitt mot V. "Ja! Bra!" V. tar leken. "Nå kommer den." S. smiler. "Skal jeg ta den bort til deg?" S. lager en lyd. "Ja. Nå kommer den." V. triller leken bort til S., som smiler og spenner hele kroppen. "Nå må du dytte den til V., da." Leken fortsetter en stund slik som dette.

V. kler på S. fordi hun skal ut. S. ligger på gulvet og uteklærne hennes ligger ved siden av henne. "Nå skal vi ut," sier V. "Nå skal vi ut i snøen." V. viser S. det grafiske tegnet for at hun skal ut. "Se. Har du lyst til å gå ut?" S. ser et kort øyeblikk bort på klærne før hun ser på bildet. "Ja, vi må ha på klær når vi går ut, vet du. Ja, klær." S. ser på klærne igjen. V. tar opp genseren hennes. "Ja, genser. Skal vi ha på genser?" V. legger bort det grafiske tegnet som viser at S. skal ut og begynner å kle på S. Hun viser hele tiden S. de klærne hun skal ha på og benevner dem ved hjelp av tale. S. gråter litt og lager klagelyder. V. hermer etter lydene S. kommer med. "Vil du ikke ut, da?" S. lager en lyd. "Skal du være med ut en tur?" S. lager en lyd til. "Ja." S. lager enda en lyd. "Men da må du ha på klær." V. blir ferdig med å kle på S. Hun reiser seg opp og strekker armene mot S. "Kom, da." Slik står hun og venter lenge, og til slutt strekker S. en arm mot henne. "Og så den andre armen." V. venter en stund til. Så strekker S. den andre armen så vidt mot V., og V. løfter henne opp.

4.1.6 De andre barnas rolle i språkopplæringen

Det ble observert at de andre barna til tider kommuniserte med S. Blant annet virket det som om det syntes det var spennende å sitte bak på S. sitt akebrett når de var ute, og å leke med lekene som ble spesielt tilrettelagt for henne. Under observasjonsperioden var det flere ganger barn fra en av storbarnsavdelingene på besøk på S. sin avdeling. Alle disse gangene ble det observert at de lekte med S. Siden S. akkurat har begynt med opplæring av alternativ kommunikasjon, er det naturlig at de andre barna ikke har begynt å bruke de grafiske tegnene enda. Det var allikevel tydelig at de synes at det er spennende å følge med på dem når de voksne bruker dem.

To voksne (V. og V2) er midt inne i en sangstund med barna på avdelingen. De har sunget flere sanger med bevegelser, da V. spør S. om de skal synge 'Nede på stasjonen'. V. går og henter et ark der 'Nede på stasjonen' er "tekstet" med PCS-symboler. Deretter henvender hun seg til barnegruppen og spør dem hvilken sang dette er. "Toget", svarer en av guttene. V. setter seg på gulvet foran S., slik at hun skal se de grafiske tegnene mens de synger. De andre barna plasserer seg straks slik at de også ser arket med tegn. Både S. og flere av de andre barna følger med på arket under hele sangen.

4.2 Barnehage 2

4.2.1 Det fysiske miljøet

P. tilbringer mye tid alene med assistenten sin. I løpet av de dagene observasjonene varte, kommuniserte han med andre voksne tre ganger. Alle disse gangene var det P. som tok initiativet. Ingen andre enn assistenten brukte noen form for tegn i interaksjonen med P., men alle skal ha fått opplæring i å bruke piktogrammer og ordbilder.

P. har en dagtavle i barnehagen. Den henger på veggen i avdelingen, og inneholder både piktogrammer, ordbilder og fotografier. Hver gang det er en ny rutinesituasjon som skal gjennomføres, går P. og A., assistenten, bort til dagtavlen og ser hva som skal skje. Rutinene er som følger: Frilek, jobbe, spise, hvile, do, ut, spise, jobbe og hjem.

P. går rundt med et kommunikasjonsknippe som henges fast i buksen. Her har han noen piktogrammer og noen ordbilder med aktiviteter han liker å gjøre under frileken; puterom, rullebrett, ball og akesklie, og drikke og toalett. På veggen, ved sofaen der P. pleier å hvile, er det hengt opp et piktogram for å hvile og et fotografi av nabbi.

Under måltidene får P. to ordbilder med navn på pålegg, slik at han kan velge hva han vil ha på brødsleven. Når P. skal ut, får han et ark med to piktogrammer og to bilder med uteaktiviteter, slik at han kan velge hvilken av disse fire aktivitetene han

har lyst til å gjøre. P. har en perm der det finnes 126 ordbilder. Denne permen vil videre bli kalt for ”jobbepermen”. P. har lært alle disse ordbildene i jobbesituasjoner, og han har også lært å knytte dem til objekter. Ingen av disse symbolene er tilgjengelige for P. når han ikke er i de aktivitetene som tegnene symboliserer.

4.2.2 Jobbing

I barnehage 2 er de grafiske tegnene stort sett bare i bruk under jobbesituasjoner, der P. skal lære ordbilder og å assosiere dem til rett objekt. P. og A. er alene på kjøkkenet i disse situasjonene. Dette foregår på den måten at A. tar frem jobbepermen til P, der alle ordbildene han lærer ligger. Deretter går de gjennom en del aktiviteter der P. skal koble sammen ordbilder med objekter, fotografier, kroppsdelar eller handlinger. Han skal også kunne koble ordbilder med forskjellige farger til ark som har de rette fargene. Når P. har gjort en aktivitet, får han en belønning, som han har valgt på forhånd. Denne har han valgt ved å peke på ordbildet saft, kjeks, riskake eller rosiner.

P. og A. sitter på hver sin ende av et bord. A. har funnet frem jobbepermen til P. ”Hva vil du jobbe for?”, spør hun. ”Se”, sier P., og peker på ordbildet med kjeks. ”Kjeks”, sier A. og legger en kjeksbit på bordet. Så finner hun frem et ark med borrelåser på. Hun fester to ordbilder på arket. På det ene står det ’ta på’ og på det andre står det ’hodet’. Så sier A. ”Ta på hodet”, mens hun følger ordbildene med pekefingeren. P. tar på hodet sitt. A. gjør håndtegnet for ’bra’. Samtidig sier hun ”bra” med tale. Så bytter hun ordbilder, følger dem med pekefingeren, og sier: ”Ta på hånden.” P. tar på hånden sin, og A. sier: ”Kjempebra”. Deretter bytter A. ordbilder igjen. Hun følger dem med pekefingeren og sier: ”Ta på magen.” P. tar på brystet. ”Magen,” sier A. Samtidig viser hun på seg selv hvor magen er. P. tar fortsatt på brystet, og A. håndleder ham til å ta på magen sin. ”Der er magen. Fint.” Slik fortsetter de med mange flere ordbilder, helt til A. sier at det er pause. Hun lager håndtegnet for ’pause’, og P. går fra bordet.

4.2.3 Bruk av dagtavlen

Ellers blir de grafiske tegnene brukt når P. og A. ser på dagtavlen sammen. I løpet av de første timene P. er i barnehagen, fester A. piktogrammene og ordbildene på

veggen, samtidig som hun forteller P. hvilke tegn hun henger opp på veggen ved hjelp av tale. Hver gang en av aktivitetene på dagtavlen skal foregå, går P. og A. bort til dagtavlen for å se på den. P. tar av piktogrammet eller ordbildet til den aktuelle situasjonen, og legger det en kurv. Dette er en av de få situasjonene der P. kommuniserer spontant med de grafiske tegnene.

A. fester ordbilder og piktogrammer på dagtavlen. Hun sier hele tiden med tale hva det er hun henger opp på tavlen. P. står ved siden av og følger med. Så legger han hendene opp i kurven med de grafiske symbolene. Samtidig lager han noen lyder. "Ja, hva vil du, da?", spør A. P. lager flere lyder samtidig som han tar opp piktogrammet med 'gå på ski'. Det henger han opp på dagtavlen. "Vil du gå på ski?", spør A. "Vi skal ikke gå på ski." A. tar ned ordbildet med 'gå på ski', og P. begynner å gråte.

P. står ved dagtavlen og peker på den mens han lager noen lyder. Samtidig ser han mot A. som står og legger matbokser på rett plass på spisebordene. Etter en lang stund uten å ha fått kontakt med A. stopper P. å lage lyder. Men han blir stående og se fra dagtavlen til A. Etter enda en stund kommer A. bort til P. Da tar P. på ordbildet det står 'spise' på. "Ja, vi skal spise snart," sier A. P. tar ned ordbildet og går bort til plassen sin ved spisebordet.

4.2.4 Ustrukturerte situasjoner

I andre situasjoner blir den alternative kommunikasjonen ikke brukt strukturert. Blant annet sa assistenten til P. at de ikke brukte tegn under påkledning av uteklær fordi P. visste at han skulle kle på seg så lenge de viste ham tegnet for at han skulle ut. "Han forstår mye."

Ifølge assistenten til P. bruker P. aldri de grafiske tegnene på kommunikasjonsknippet sitt spontant. Bare dersom de voksne spør ham om han kan vise hva han vil gjøre ved hjelp av kommunikasjonsknippet, bruker han det som et kommunikasjonsmiddel. Dette ble observert to ganger i løpet av observasjonsperioden. Bortsett fra dette ble det ikke observert at de grafiske tegnene ble brukt i ustrukturerte situasjoner.

A. bruker en del håndtegn for å kommunisere med P. P. bruker fem-seks håndtegn spontant når han kommuniserer, spesielt håndtegnet 'hjelp'. I tillegg bruker han også

konkreter for å vise hva han ønsker. For eksempel hentet han en kjevle for å vise assistenten at han ville bake. P. bruker også mange lyder for å kommunisere med andre. Han sier ofte ordet "se" for å vise hva han vil, gjerne samtidig som han peker. Han har også en del andre ord og lyder som den nærmeste familien og assistenten kan forstå. Ellers har P. evnen til igangsette interaksjoner med andre. Han har mye blikkontakt, og han har evnen til å flytte blikket fra de voksne til det han vil kommunisere om.

4.2.5 Valg og medvirkning

Under måltidene får P. velge pålegg ved å peke på ordbilder.

Det er lunsj i barnehagen. P. sitter på plassen sin. Foran ham ligger det et ark med ordbildene 'leverpostei' og 'syltetøy'. P. holder på ordbildet 'syltetøy' med den ene hånden og på syltetøyflasken med den andre hånden, mens han ser bort på A. A. lener seg frem mot ham og spør P. om hva han vil ha på brødsken. P. peker på ordbildet 'syltetøy', mens han sier "se". A. smører syltetøy på brødsken til P., og P. spiser brødsken. Mens han spiser kommuniserer han ikke med noen. I det han putter den siste brødbiten i munnen, lager han noen lyder som høres ut som "mer", samtidig som han tar på ordbildet 'syltetøy' og ser på A. "Vil du ha enda mer syltetøy", spør A. Så smører hun syltetøy på brødsken til P.

4.2.6 De andre barnas rolle i språkopplæringen

P. kommuniserte ikke med noen av de andre barna i barnehagen i løpet av den tiden observasjonene varte. Det var heller ingen barn som prøvde å få kontakt med ham. I flere tilfeller løp de fra ham når han kom. Ingen av barna har fått opplæring i de grafiske tegnene P. bruker.

5. Drøfting

5.1 Opplæring av barnehagepersonalet

Dersom barnet skal kunne lære seg å utvikle språkferdigheter og å anvende alternativ kommunikasjon, er det avgjørende at mennesker rundt barnet får den nødvendige opplæringen og oppfølgingen som trengs (Gjervan 2006; Lorentzen 1998 og Tetzchner & Martinsen 1991), slik at barnet får gode språkmodeller å se opp til (R-96 og R-06). Tetzchner & Martinsen (2004) har funnet ut at det ofte er bare de som er mest interesserte, flinkest i tegn eller valgt ut på en annen måte, som får opplæring i den alternative kommunikasjonen. Dette stemmer ikke i noen av observasjonsbarnehagene, der alle de voksne som arbeider med barna har fått opplæring i hvordan de skal bruke den alternative kommunikasjonen. Allikevel er det stor forskjell på hvordan de voksne bruker den alternative kommunikasjonen i disse to barnehagene. I barnehage 1 tilbringer alle de voksne mye tid sammen med S., og det virker som om alle er ivrige etter å lære seg flest mulig tegn og å bruke den alternative kommunikasjonen. I barnehage 2 ble nesten bare P. sin assistent observert i samspill med P., og det ble ikke observert at andre enn hun brukte tegn. Dette kan allikevel være en tilfeldighet, da det er et begrenset datamateriale i denne oppgaven.

Fjelldal (2002) fant ut at voksne som har fått bra opplæring, synes å kommunisere mer med barnet som bruker alternativ kommunikasjon, gir barnet mer tilgang til kommunikasjonshjelpemidlene og benytter seg av mer hensiktsmessige strategier enn de som har fått dårlig eller ingen opplæring. Dette stemmer antakelig med barnehage 2, der assistenten brukte den alternative kommunikasjonen oftere enn de andre voksne i barnehagen. Det var bare assistenten som hadde kontinuerlig veiledning og oppfølging, mens de andre ansatte i barnehagen kun fikk opplæring da P. startet med den alternative kommunikasjonen. De har heller ikke hatt noen oppfølging. En annen grunn til at de voksne i P. sin barnehage bruker tegn så sjeldent, kan være at de ikke

har tilgang til de grafiske tegnene fordi de fleste av disse ligger i jobbepermen. I barnehage 1 får alle de ansatte lik opplæring, og alle tilbringer omtrent like mye tid med S. Dette fører også til at alle kommuniserer omtrent like mye med S.

5.2 Barnas opplæring i alternativ kommunikasjon

Det er store forskjeller på hvordan observasjonsbarna får opplæring i den alternative kommunikasjonen. P. får sin opplæring i de grafiske tegnene i én-til-én-situasjoner flere timer i uken. Opplæringen foregår stort sett ikke i naturlige omgivelser. Dette stemmer overens med det Bryen & Joyce (i Lorentzen 1998) og Lorentzen (1998) har funnet ut om opplæringssituasjonen for barn som har behov for alternativ kommunikasjon. Glennen & DeCoste (1997) og Bryen & Joyce (i Lorentzen 1998) mener at barnet ofte mestrer ferdighetene etter slike program, men at det ikke kan demonstrere funksjonell bruk av dem i naturlige aktiviteter. I P. sitt tilfelle bruker han sjelden grafiske tegn spontant, men han utfører de oppgavene han får i treningssituasjonene. Dette kan støtte opp om denne teorien.

I masteroppgavens teoridel er det argumentert for å la opplæringen foregå i naturlige omgivelser, først og fremst i den gruppen barnet er i, og ikke i grupper som skiller seg ut fra de andre barna. Rammeplan for barnehagen (R-96 og R-06) legger vekt på at språk- og begrepsutviklingen skal læres gjennom samspill i hverdagsaktivitetene, og at barnet selv må få anledning til å bruke språket. Dette gjøres blant annet ved at man gir barnet varierte og positive erfaringer med å bruke språket i konkrete situasjoner som er forståelige for dem. Dette er en metode som blir støttet av Bloom & Lahey (1978); Fagerli, Lillemyr & Søbstad (2000); Glennen & DeCoste (1997); Høigård (1999); Light & Binger (1998); Reichle, Beukelman & Light (2002); Lorentzen (1997); R-96 og Tetzchner & Martinsen (2004). Siden Rammeplan for barnehagen er det dokumentet barnehagepersonalet skal forholde seg til, er dette et godt argument for å ha opplæring i disse naturlige situasjonene. Det er på denne måten S. får sin opplæring. Men siden S. akkurat har begynt å lære de grafiske

tegnene, har hun ikke begynt å bruke dem selv enda. P. sin assistent bruker håndtegn i naturlige situasjoner. Det gjør hun, som sagt, sjelden med de grafiske tegnene. P. bruker oftere håndtegn spontant enn han bruker grafiske tegn, noe som kan støtte opp om at man lærer å bruke språket bedre i naturlige situasjoner enn i treningssituasjoner.

Det kan være flere grunner til at P. og S. får opplæring på så forskjellige måter. For det første får barnehagene veiledning fra to forskjellige institusjoner, noe som kan gjøre at de har veiledere med ulik utdannelse, erfaringer og holdninger. En annen grunn til at barna får så forskjellig opplæring, kan være at de har svært forskjellige funksjonsnedsettelse. S. har antakeligvis ingen utviklingshemming, noe som gjør at hun mest sannsynlig forstår mye mer enn hun kan uttrykke selv. Dersom dette er riktig, vil det kunne være med på å argumentere for å gi S. opplæringen i naturlige situasjoner, slik andre barn lærer talespråk. P. har autisme, noe som gjør at en av hovedvanskene hans er problemer med kommunikasjon. Man har tradisjon for å bruke atferdsanalyse når det gjelder disse barna (Løvaas 1988 og 2003), og dette kan være grunnen til at også P. får sin opplæring på denne måten. Det kan også hende at S. og P. har behov for forskjellige opplæringsmåter, og at det beste for P. er å få opplæring i én-til-én-situasjoner, mens det beste for S. er å få opplæring i naturlige situasjoner.

5.3 Bruk av håndtegn

Ifølge Braadland (1998); Light & Binger (1998); Tetzchner & Jensen (1996); Bryen & Joyce (i Reichle, York & Sigafos 1991); Bruno & Bryen (i Tetzchner & Martinsen 2004) og Ronski & Secvik (i Tetzchner & Martinsen 2004) blir håndtegn brukt oftere enn grafiske tegn i samtaler med barn som har behov for alternativ kommunikasjon. De grafiske tegnene blir ofte brukt bare som bilder til å snakke om, og sjeldnere for å uttrykke noe. Noe av grunnen til dette, kan være at hendene er noe vi har med oss overalt, og som vi, mer eller mindre, allerede er vant til å bruke under samtaler med andre. Håndtegn er også mer vanlig i samfunnet – blant annet finnes det

egne programmer på TV for de som bruker tegnspråk. Barnehagepersonalet i begge barnehagene bruker en del håndtegn når de er sammen med observasjonsbarna. I P. sitt tilfelle er håndtegn noe de har arbeidet med for å få ham til å bruke dette som sitt ”språk”. Dette fungerte ikke særlig bra, da P. virket lite interessert i å bruke håndtegnene selv. Han bruker bare noen få spontant, spesielt ”hjelp”. Siden det nå er meningen at P. skal bruke ordbilder som sitt videre ”språk”, blir det viktig at de voksne bruker dette når de kommuniserer med ham (Beukelman & Mirenda 1992; Clark 1996; Glennen & DeCoste 1997; Granlund & Olsson 1988; Høigård 1999; Lorentzen 1997 og Sjøvik 2002). Bare på den måten er det mulig for P. å lære seg hvordan han skal kunne kommunisere med dette. Samtidig bruker P. allerede noen håndtegn spontant, og det kan være viktig at han får fortsette med disse. Etter hvert kan det også hende at han vil komme til å bruke flere håndtegn, siden han tydeligvis har forstått at disse kan brukes til å kommunisere med. Dette vil si at man antakelig bør fortsette å bruke både håndtegn og grafiske tegn når man samtaler med P., siden det ene ikke utelukker det andre (Reichle, York & Sigafoos 1991). S. har ingen mulighet til å bruke håndtegn på grunn av sin fysiske funksjonsnedsettelse, så for henne er det viktig at de voksne bruker de grafiske tegnene, slik at hun har mulighet til å lære seg hvordan hun skal kunne kommunisere med dem (Beukelman & Mirenda 1992; Clark 1996; Glennen & DeCoste 1997; Granlund & Olsson 1988; Høigård 1999; Lorentzen 1997 og Sjøvik 2002).

5.4 Bruk av grafiske tegn

Beukelman & Mirenda (1992); Kraat (1985); Reichle, Beukelman & Light (2002); Lorentzen (1998 og 2001); Reichle, Beukelman & Light (2002); Reichle, York & Sigafoos (1991) og Wormnæs (1992) har erfart at kommunikasjonen med barn som bruker en form for alternativ kommunikasjon ofte begrenses til formidling av ulike typer beskjeder eller til å formidle umiddelbare behov, og at det er en overhyppighet av ytringer som har krevende, kommanderende, anmodende eller spørrende funksjoner. Kommunikasjonen med disse barna brukes ofte bare for å sikre flyt i

dagens rutinesituasjoner, fra det ene punktet til det neste, noe som gjør at barnets muligheter for spontane samtaler og meningsutvekslinger om det som skjer underveis, tanker og inntrykk blir få. I begge barnehagene er dette vanlige former for bruk av de grafiske tegnene i kommunikasjonen med observasjonsbarna, og det ble observert at de voksne oftere kommuniserte med barnet ved hjelp av tale, og også at de oftere kommenterte det barnet gjorde ved hjelp av tale enn ved hjelp av de grafiske symbolene. Dette gjør at barna mister rollemodeller for hvordan de skal kunne bruke den alternative kommunikasjonen (Gjervan 2006; Lorentzen 1998 og Tetzchner & Martinsen 1991).

I barnehage 1 blir de grafiske tegnene stort sett brukt til å formidle hva som skal skje videre eller til å stille spørsmål. Grunnen til dette kan være at både S. og barnehagepersonalet er i en nybegynnerfase når det gjelder å bruke alternativ kommunikasjon, og at tegnene er noe barnehagepersonalet må øve på å ta med seg inn i hverdagssituasjonene. Allikevel vil også denne bruken av de grafiske symbolene kunne hjelpe S. til å forstå hvorfor og hvordan hun skal bruke dem (Høigård 2001; Kraat 1985; R-96 og Smith & Ulvund 1999). Blant annet bruker barnehagepersonalet grafiske tegn i flere av rutinesituasjonene, som for eksempel å vise tegn for å fortelle S. at hun skal spise, gå ut eller skifte bleie. Det at barnehagepersonalet bruker disse tegnene, kan gjøre at S. forstår at dette er tegn som forklarer henne hva som skal skje. Etter hvert vil hun kanskje også forstå at hun selv kan bruke disse tegnene for å påvirke hverdagen (Lorentzen 2001). I tillegg til å vise S. tegnet for at hun skal skifte bleie, bruker barnehagepersonalet også et ark med PCS-symboler for å kommunisere med S. under selve bleieskiftsituasjonen, og i løpet av observasjonsperioden fikk S. en kommunikasjonsbok. Under observasjonen der en av de voksne bruker kommunikasjonsboken, er det flere eksempler på hvordan S. blir hjulpet til å bruke de grafiske tegnene. Blant annet viser den voksne S. hvordan hun kan kommunisere ved hjelp av de grafiske tegnene, samtidig som hun oppmuntrer til turtaking ved å stille spørsmål. Bruken av slike hjelpemidler kan hjelpe S. med å utvikle en forståelse av hvordan hun skal kunne bruke de grafiske tegnene, og senere stimulere til samtaler mellom S. og de voksne (Høigård 2001; Kraat 1985; R-96 og Smith & Ulvund 1999).

Ved et par tilfeller brukte de voksne i barnehage 1 også grafiske tegn i ustrukturerte situasjoner, som for eksempel at S. fikk muligheten til selv å velge hva hun ville leke med, ved å velge mellom to grafiske tegn. Dette kan hjelpe S. til å forstå at det er en sammenheng mellom de tegnene hun ser på og den leken de voksne gir henne, og hun kan få en forståelse av at de grafiske tegnene er noe hun kan bruke for å påvirke omverdenen (Horgen 1990; Høigård 1999; Lorentzen 2001; Løkken 1996; Sjøvik 2002 og Smith & Ulvund 1999).

I barnehage 2 blir de grafiske tegnene brukt bare i bestemte situasjoner, og spesielt i jobbesituasjonene. P. sin assistent ga uttrykk for at det ikke var noen hensikt å bruke de grafiske tegnene i de fleste av de dagligdagse situasjonene, siden P. forsto så mye av det som ble sagt. At barnehagepersonalet har denne oppfatningen, stemmer overens med hva Tetzchner & Martinsen (2004) og Wormnæs (1992) erfarer. Konsekvensene av dette kan være at personalet bruker tegn i færre situasjoner enn de bør, og P. får ikke de språkmodellene han bør ha for å lære hvorfor han skal bruke tegnene og hvordan det skal gjøres (Braadland 1998 og Reichle, Beukelman & Light 2002). Tale blir kommunikasjonsmåten de voksne bruker sammen med P., mens ordbildene antakeligvis blir noe P. forbinder med jobbesituasjoner. Tegnene som blir brukt i barnehage 2 er oftest anmodende, kommanderende, spørrende eller brukt for å formidle beskjeder. Dette har trolig en sammenheng med at P. får det meste av sin opplæring i én-til-én-situasjoner og ikke i naturlige situasjoner, noe som ikke gir rom for spontane samtaler og kommentarer om det som skjer underveis, tanker og inntrykk (Beukelman & Mirenda 1992; Dialog 2001; Kraat 1985; Reichle, Beukelman & Light 2002; Lorentzen 1998 & 2001; Reichle, Beukelman & Light 2002; Reichle, York & Sigafos 1991 og Wormnæs 1992). Samtidig kan det ha en sammenheng med personalets oppfatning om at de ikke behøver å bruke de grafiske tegnene fordi P. forstår mye tale. I denne barnehagen bruker de ansatte, som nevnt tidligere, de grafiske tegnene mest under jobbesituasjonene, der den meste av tiden blir brukt til begrepslæring. Samtidig gir disse situasjonene P. muligheten til å utvikle kommunikasjonsferdigheter, som turtaking og å følge andres oppmerksomhet. Bortsett fra jobbingen bruker barnehage 2 en dagtavle for å gi P. struktur i hverdagen.

Denne dagtavlen har gjort at P. bruker noen grafiske tegn spontant, og han gir uttrykk for hva han har lyst til å gjøre ved hjelp av den. Dette kan kanskje gjøre det enklere å generalisere videre til å kommunisere med andre tegn i andre situasjoner. Videre har P. alltid et kommunikasjonsknippe festet på buksen. Han bruker det ikke spontant selv, men han kan vise tegnet for hva han vil gjøre dersom en voksen spør ham om det. De voksne viser P., gjennom å stille dette spørsmålet, hvordan han kan kommunisere ved hjelp av knippet på egen hånd.

5.5 Ordforråd

Light & Binger (1998) påpeker at barnet må ha tilgang til ordforrådet sitt hele tiden. Dette gjør at de kan delta i samtaler når som helst og hvor som helst. Ordforrådet må også gi mulighet for at barnet skal kunne kommunisere i alle aktiviteter barnet skal delta i. Bare da kan det kommunisere med andre på lik linje med de andre barna i barnehagen (Glennen & DeCoste 1997 og Light & Binger 1998). Ingen av observasjonsbarna har tilgang til ordforrådet sitt hele tiden. I S. sitt tilfelle kan dette ha en sammenheng med at både hun og barnehagepersonalet er helt i begynnelsen av opplæringen. Det vil derfor ta litt tid før hun begynner å kommunisere med de grafiske tegnene selv. Dette gjør at hun, på dette tidspunktet, ikke har det behovet for å ha tilgang til ordforrådet sitt hele tiden. Kommunikasjonsboken til S. gir mange muligheter til å kommunisere om aktivitetene hun er en del av. Det har vært viktig å gi henne tegn som passer hennes dagligdagse aktiviteter, og som gir henne de samme mulighetene til å uttrykke seg som andre toåringer. P. har tilgang til noen få tegn gjennom hele dagen. Disse tegnene tar utgangspunkt i P. sine interesser, noe som kan motivere ham til å kommunisere med dem. Problemet er at tegnene allikevel ikke gir ham mulighet til å kommunisere i alle aktiviteter han deltar i, og han har heller ikke mulighet til å lage en samtale om de aktivitetene han har tilgang til tegn for. Noen av tegnene har han tilgang til bare i spesielle situasjoner, noe som gjør at han ikke kan kommunisere om disse situasjonene uten at han er i dem. Grunnen til dette er antakeligvis at barnehagen opererer etter en atferdsanalytisk metode, der opplæringen

skal gis i én-til-én-situasjoner før den gradvis bør generaliseres til ustrukturerte opplæringssituasjoner og videre integrert i barneflokken. Siden P. bruker dagtavlen for å kommunisere spontant, kunne barnehagen ha hengt opp flere tegn på samme måten rundt i barnehagen. Dette kunne kanskje ført til at P. brukte flere tegn spontant.

5.6 Barnets signaler

De voksne må, ifølge Høigård (1999) og Smith & Ulvund (1999), være varsomme for barnets signaler og reagere på disse signalene som om de har en kommunikativ hensikt. Etter hvert vil dette gjøre at barna vil forstå at signalene deres kan påvirke omgivelsene, og videre at de kan forstå bruken av symboler (Eck & Rognhaug 1995; Horgen 1990; Høigård 1999; Lorentzen 2001; Løkken 1996; Sjøvik 2002 og Smith & Ulvund 1999). I barnehage 1 blir både blikksignalene og lydene S. kommer med tillagt en slik kommunikativ hensikt. For eksempel fikk hun flere ganger i løpet av observasjonsperioden spørsmål om hun ville velge hvilken leke hun ville leke med. Det virker ikke som om S. har forstått hele poenget med symbolene som blir vist henne, for hun ser fra det ene symbolet til det andre hver gang dette blir gjort. Allikevel er de voksne svært observante. Med en gang S. ser litt lenger på det ene grafiske tegnet enn hun pleier, blir det pekt på symbolet og hun får leken. Etter hvert vil dette kunne gjøre at S. forstår at hun kan påvirke hvilken leke hun vil ha ved hjelp av disse symbolene, og hun vil kunne forstå at andre grafiske tegn kan gjøre den samme nytten. Også når S. ser mot andre mennesker eller mot ting, følger de voksne hennes initiativ og oppmerksomhet og snakker til henne om det hun ser på, selv om dette ikke innbefatter de grafiske tegnene. De setter også ord på følelsene hennes når hun gråter, er sint eller er glad. Dette kan ha en sammenheng med at S. går på en småbarnsavdeling, og at det derfor kanskje er mer naturlig for de voksne å reagere på blick, lyder og kroppsspråk enn dersom man arbeider på en storbarnsavdeling. Det blir videre viktig at S. sitt kroppsspråk, signaler og blick også blir ivaretatt etter at hun har begynt å bruke symbolene intensjonelt, slik at hjelpemiddelet ikke overtar helt og holdent for den kommunikasjonen og de signalene som allerede er til stede

(Høigård 1999; Kraat 1985; Reichle, Beukelman & Light 2002 og Reichle, York & Sigafoos 1991).

5.7 Utvikling av kommunikasjonsferdigheter

Det at barnehagepersonalet reagerer på barnets signaler vil også kunne utvikle barnets grunnleggende kommunikative ferdigheter (Horgen 1990; Høigård 1999; Lorentzen 2001; Løkken 1996; Sjøvik 2002 og Smith & Ulvund 1999). Både S. og P. har utviklet en del kommunikasjonsferdigheter, blant annet å igangsette interaksjonen gjennom å fange den andres oppmerksomhet, turtaking og blikkontakt. De er allikevel avhengige av at de voksne hjelper dem å videreutvikle disse og å utvikle flere (Eck & Rognhaug 1995; Horgen 1990; Høigård 1999; Lorentzen 1997 & 2001; Løkken 1996; Sjøvik 2002 og Smith & Ulvund 1999). I barnehage 1 blir dette gjort ved at personalet følger S. sin oppmerksomhet og prater om det hun er opptatt av, de oppmuntrer til turtaking gjennom lek og ved å svare på S. sine lyder, og de har mye blikkontakt med S. når de er sammen med henne. De voksne i barnehage 2 må være bevisste på at P. har særskilt behov for hjelp med å utvikle kommunikasjonsferdigheter, i og med at han har autisme, og dermed store problemer med språk og kommunikasjon (Beukelman & Mirenda 1992; Glennen & DeCoste 1997; Lorentzen 1997; Sjøvik 2002 og Tetzchner & Martinsen 2004). P. lærer flere kommunikasjonsferdigheter under jobbesituasjonene, som turtaking og å følge andres oppmerksomhet. Samtidig får han muligheten til å utvikle evnene til å fange andres oppmerksomhet under måltidene eller når han vil si noe ved hjelp av dagtavlen. Begge barna har behov for at barnehagepersonalet hjelper dem spesielt med å utvikle de kommunikasjonsferdighetene som ikke naturlig finnes i miljøet rundt, som de spesielle ferdighetene de har behov for å kunne på grunn av at de bruker alternativ kommunikasjon. I begge barnehagene blir de grafiske tegnene brukt i flere situasjoner, noe som kan gjøre at barna lærer at disse symbolene er et redskap som kan brukes i en kommunikatív hensikt. Samtidig lærer de å forstå og å bruke

symbolsystemene de benytter, og å bruke rett symbol til rett tid (Braadland 1998; Light 1989; Light & Binger 1998 og Lorentzen 1998).

5.8 Valg og medvirkning

R-06 trekker frem at barna i barnehagen skal støttes til å undre seg og stille spørsmål, oppmuntres til å gi uttrykk for sine tanker og meninger og møte anerkjennelse for sine uttrykk. Personalet skal ivareta barnas rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagen og ha innflytelse over sin egen hverdag. Dette er noe begge observasjonsbarna til dels har muligheten til når de er i barnehagen. For S. er det meste av dette litt vanskelig så tidlig i tegnopplæringen, men de voksne lar henne allerede nå få ta valg på sitt nivå. Blant annet får hun muligheten til å velge mellom leker, både ved hjelp av å se på tegn og ved hjelp av å se på den konkrete leken. S. gir også uttrykk for det dersom det er noe hun ikke vil. P. har også noe innflytelse over barnehagehverdagen sin. Han har mulighet til å velge hva han vil gjøre under frileken og han får bestemme hva slags pålegg han skal ha på brødiskivene sine. Samtidig ble det observert at han spontant forsøkte, ved hjelp av dagtavlen, å være med på å bestemme hva som skal foregå i løpet av dagen. Den dagen dette ble observert, fikk han ikke viljen sin. Dette kan ha hatt en grunn, som at de ikke hadde tid til å gå på ski den dagen. Talende barn i barnehagen prøver også ofte å komme med forslag som man må si nei til. Det viktigste er at barna føler at noen av forslagene deres blir gjennomført. Dersom de voksne i barnehagene tar dette på alvor, kan det gjøre at barna forstår at deres signaler og symboler kan påvirke omgivelsene rundt dem, og at de kan ha innflytelse over noe av sin egen hverdag (Horgen 1990; Høigård 1999; Lorentzen 2001; Løkken 1996; Sjøvik 2002 og Smith & Ulvund 1999).

5.9 Sammenhengen mellom motorikk og språk

Et barns utvikling av språk og begreper henger nært sammen med barnets motoriske utvikling – forflytning gir erfaringer, nye utfordringer og nye ferdigheter (Braadland 1998). For S., som har en bevegelseshemming, blir det derfor viktig at barnehagepersonalet gir henne mulighet til å erfare nye hendelser og til å være med på det som skjer sammen med de andre barna, samtidig som det fysiske rommet blir tilrettelagt slik at mulighetene ligger til rette for dette (Wormnæs 1992). Under observasjonsdagene ga barnehagepersonalet S. flere erfaringer som hun ikke kunne fått uten hjelp av andre. Hun fikk smake og kjenne på både rundstykkedeig og snø. De voksne tilrettela også for at S. fikk mulighet til å være med på leker sammen med de andre barna. I P. sitt tilfelle er det ikke nødvendig å tilrettelegge dette på den samme måten, siden han er normalt motorisk utviklet. Dette gjør at han kan tilrettelegge mye av dette selv. Allikevel har også han behov for erfaringer med nye aktiviteter som gir ham nye begreper å inkludere i ordforrådet (Braadland 1998).

5.10 De andre barnas rolle i språkopplæringen

Ingen av observasjonsbarnehagene inkluderer de andre barna i opplæringen av den alternative kommunikasjonen, noe som ifølge Glennen & DeCoste (1997); Reichle, Beukelman & Light (2002); Sjøvik (2002) og Tetzchner & Martinsen (2004) er viktig at blir gjort. Så lenge de andre barna ikke blir inkludert, har de ikke noen felles kommunikasjonsform med barnet som bruker alternativ kommunikasjon, og det vil bli vanskelig å kommunisere i for eksempel lek. Siden dette er en av hovedsituasjonene for å lære språk, går observasjonsbarna dermed glipp av noe viktig (Beukelman & Mirenda 1992; Glennen & DeCoste 1997 og Høigård 1999). I barnehage 1 kan noe av grunnen til at de andre barna ikke får opplæring være at det akkurat er startet opplæring av observasjonsbarnet og barnehagepersonalet i å bruke denne formen for kommunikasjon. Det kan være en fordel at de blir sikre i å kommunisere ved hjelp av de grafiske tegnene før de andre barna blir inkludert.

Samtidig var det tydelig at de andre barna syntes at det var spennende med de grafiske tegnene selv om de ikke fikk opplæring i dem, noe som kan være viktig å ta tak i mens de enda er interesserte. Det er derfor viktig at de grafiske tegnene tidligst mulig blir brukt naturlig i gruppefellesskapet, slik at de andre barna blir vant til dem, ser hvordan de skal kunne bruke dem og kan forstå at det er S. sin måte å snakke på (Tetzchner & Martinsen 2004). Dette har barnehagepersonalet begynt å gjøre, blant annet ved å bruke sanger med PCS-symboler i sangstunder med hele barnegruppen. Samtidig må de andre barna få lære hvordan de skal inkludere S. i leken sin, siden det kan være vanskelig på grunn av at hun har store bevegelseshemminger (Sjøvik 2002 og Wormnæs 1992). I barnehage 2 kan grunnen til at de andre barna ikke får opplæring være at P. har autisme, noe som gir sosiale vansker og kommunikasjonsvansker. Han virker derfor ikke veldig interessert i å ha kontakt med de andre barna. Allikevel kan mangelen på fellesskap og en felles kommunikasjonsform øke P. sine sosiale vansker med de andre barna, og også minske de andre barnas toleranse og forståelse for P. (Tetzchner & Martinsen 2004).

6. Konklusjon og avslutning

Oppgavens problemstilling lød:

Hvordan blir barn som ikke har talespråk og som har en utviklingshemming hjulpet til å utvikle kommunikasjonsferdigheter og å bruke sin alternative kommunikasjon i barnehagen?

Oppgaven er bygd på observasjoner av to førskolebarn og personalet i barnehagene de går i. Resultatene fra disse observasjonene kan fortelle at det er svært store forskjeller på hvordan barn med utviklingshemming og manglende talespråk blir hjulpet til å utvikle kommunikasjonsferdigheter og å bruke den alternative kommunikasjonen i barnehagen. Observasjonsbarnehagene får veiledning fra to forskjellige institusjoner, og dette er mest sannsynlig grunnen til de store forskjellene i hvordan barna blir hjulpet til å utvikle kommunikasjonsferdighetene og å bruke den alternative kommunikasjonen. I begge barnehagene fikk alle de ansatte opplæring i den alternative kommunikasjonen, tross i at Tetzchner & Martinsen (2004) har erfaringer med annet. Allikevel kan det virke som om de som får god opplæring og videre veiledning synes å kommunisere mer og bedre med barnet som bruker alternativ kommunikasjon enn andre, noe som samsvarer med tidligere nevnt teori.

I begge observasjonsbarnehagene ble det observert at de voksne oftere kommuniserte med barnet ved hjelp av tale, og også at de oftere kommenterte det barnet gjorde ved hjelp av tale enn ved hjelp av de grafiske symbolene. P. sin assistent ga uttrykk for at hun ikke brukte grafiske tegn i mange av rutinesituasjonene fordi P. forstår mye tale. Dette er erfaringer som også kom frem av tidligere nevnt teori. Konsekvensene kan være at barna får færre muligheter til å utvikle "språket" sitt enn andre barn (Horgen 1995; Kraat 1985; Lorentzen 1998 og Tetzchner & Martinsen 2004).

Til tross for dette gjør personalet i begge barnehagene mye konstruktivt for å hjelpe barna til å bruke den alternative kommunikasjonen. Den største forskjellen mellom barnehagene er hvilke opplæringsstrategier de voksne bruker for å lære barna den

alternative kommunikasjonen. Mens ett av observasjonsbarna får opplæring i den alternative kommunikasjonen i én-til-én-situasjoner med én spesiell voksen, får det andre barnet opplæring i naturlige situasjoner med hele personalgruppen. Dette gir store forskjeller i hvordan begrepsutviklingen hos barna foregår, siden P. lærer begreper ved å koble ordbilder til riktig objekt eller handling, og S. lærer begreper ved at de voksne bruker de grafiske tegnene i ulike situasjoner slik at hun kan forstå sammenhengen mellom symboler og omverdenen.

I begge barnehagene blir de grafiske tegnene brukt i flere situasjoner, noe som kan gjøre at barna lærer at disse symbolene er et redskap som kan brukes i en kommunikatív hensikt. Samtidig lærer de å forstå og å bruke symbolsystemene de benytter, og å bruke rett symbol til rett tid (Braadland 1998; Light 1989; Light & Binger 1998 og Lorentzen 1998). I mange av disse tilfellene blir det brukt tegn som barna har behov for å bruke eller tegn om ting barna er interessert i. Ifølge teorien kan dette motivere dem til selv å kommunisere ved hjelp av de grafiske tegnene. Begge barna blir også oppmuntret til å foreta egne valg ved å bruke grafiske tegn. Dette kan hjelpe dem til å forstå at det er en sammenheng mellom de tegnene de ser på og hvordan de voksne reagerer, og de kan få en forståelse av at de grafiske tegnene er noe de selv kan bruke for å påvirke omverdenen (Horgen 1990; Høigård 1999; Lorentzen 2001; Løkken 1996; Sjøvik 2002 og Smith & Ulvund 1999).

Begge observasjonsbarna har utviklet en del kommunikative ferdigheter. Barnehagepersonalet arbeider med å videreutvikle disse og utvikle flere, blant annet ved å følge barnets signaler og oppmerksomhet og prate om det de er opptatt av, oppmuntre til turtaking gjennom lek eller ved å svare på barnas lyder og søke blikkontakt. Begge barna får også mulighet til å utvikle evnene til å fange en annens oppmerksomhet gjennom at de voksne følger signalene deres, som for eksempel når P. skal fortelle at han vil ha mer mat under måltidene.

Selv om denne undersøkelsen ikke er statistisk representativ, gjenspeiler den antakeligvis hvor store forskjellene er rundt om i barnehagene i Norge. Dette kan også studiene av teori bekrefte.

Kildehenvisninger

- AAIDD (2002): *Definition of mental retardation*. URL: http://www.aamr.org/Policies/faq_mental_retardation.shtml [Lesedato 16.01.2007]
- ASHA (2007): Introduction to Augmentative and Alternative Communication. USA: The American Speech-Language-Hearing Association. URL: <http://www.asha.org/public/speech/disorders/Augmentative-and-Alternative.htm> [Lesedato 10.04.2007]
- Barnehageloven (2005): *Lov om barnehager av 17.06.2005*. Oslo: Kunnskapsdepartementet URL: <http://www.lovdata.no/all/nl-20050617-064.html> [Lesedato 06.12.2006]
- Bernstein, Deena K. og Ellenmorris Tiegerman (1993): *Language and Communication Disorders in Children*. 3. utgave. New York: Macmillan Publishing Company.
- Beukelman, David R. og Pat Mirenda (1992): *Augmentative and Alternative Communication. Management of Severe Communication Disorders in Children and Adults*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Bloom, Lois og Margaret Lahey (1978): *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley & sons.
- Braadland, Nina (1998): *Tegn-til-tale. En vei til talespråket*. Oslo: Pensumtjeneste.
- Brände, Eirin (2004): *Hvilke symboler er enkle å forstå? I: Dialog. Medlemsbladet til Isaac Norge. Nummer 1 2004.*
- Clark, Herbert (1996): *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dialog (2001): *Dialog. Medlemsbladet til Isaac Norge. Nummer 1, 2001*. URL: <http://www.isaac.no/dialog/eldre/htm>. [Lesedato 12.10.2006]
- Eck, Oddrun Rakstang og Berit Rognhaug (red.) (1995): *Spesialpedagogikk i førskolealder*. Otta: Tano as.
- Eknes, Jarle (2000): *Utviklingshemming og psykisk helse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fagerli, Oddvar, Ole Fredrik Lillemyr og Frode Søbstad (2000): *Hva er førskolepedagogikk?* Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Fangen, Katrine (2004): *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fjelldal, Monica Maasø (2002): *Opplæring og oppfølging av omsorgspersoner rundt brukere av høyteknologiske talemaskiner*. Hovedoppgave i spesialpedagogikk. Oslo.

- FNs barnekonvensjon (1989): *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Oslo: Barne- og familiedepartementet. URL: http://odin.dep.no/filarkiv/178931/FNs_Barnekonvensjon.pdf [Lesedato 16.02.2007]
- FNs konvensjon om rettigheter for personer med nedsatt funksjonsevne (2006): *Draft convention on the rights of persons with disabilities*. URL: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> [Lesedato 23.04.2007]
- Fuglseth, Kåre og Kjell Skogen (red.) (2006): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Gjervan, Marit (red.) (2006): *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Glennen, Sharon L. og Denise C. DeCoste (1997): *Handbook of Augmentative and Alternative Communication*. San Diego, California: Singular Publishing Group, Inc.
- Granlund, Mats og Cecilia Olsson (1988): *Kommunicera Mera. Ett kursmaterial. Teoribok*. Stockholm: Stiftelsen ALA.
- Horgen, Turid (1990): *Barn som Christian. Kommunikasjon når barn har svært store og sammensatte læreversker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Horgen, Turid (1995): *Når språket berører. Språkmiljø for mennesker med multifunksjonshemming*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Horgen, Turid (2006): *Det nære språket. Språkmiljø for mennesker med multifunksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høigård, Anne (1999): *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ISAAC Norge (2006): URL: <http://www.isaac.no> [Lesedato 12.10.2006]
- Johansen, Hallgeir, Margrethe Helgebostad og Lars Olson (1999): *Temaoppgave Elektronisk Forlag*. URL: <http://home.online.no/~hal-joha/feilkild.htm> [Lesedato 18.11.2006]
- Kraat, Arlene W. (1985): *Communication interaction between aided and natural speakers*. Toronto: Canadian Rehabilitation Council for the Disabled.
- Kristiansen, Line (2004): *Barns tegninger av tidligutviklede begreper – implikasjoner for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)*. Masteroppgave. Penn State University. I: Dialog. Medlemsbladet til ISAAC Norge. Nummer 1 2004.
- Kunnskapsforlagets blå språk- og ordboktjeneste (2006): <http://www.ordnett.no/ordbok.html?search=samspill&publications=23> [Lesedato 06.12.2006]
- Light, Janice C. (1989): *Toward a Definition of Communication Competence for Individuals Using Augmentative and Alternative Communication Systems*. Toronto, Canada: Augmentative Communication Service, The Hugh MacMillan Medical Centre. I *Augmentative and Alternative Communication*. Vol. 5, no. 2.

-
- Light, Janice C. og Cathy Binger (1998): *Building Communicative Competence with Individuals Who Use Augmentative and Alternative Communication*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Lille Norske Leksikon (1993): *Aschehoug og Gyldendals Lille Norske Leksikon*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Lorentzen, Per (1997): *Vanlige og uvanlige barn. Samspill og kommunikasjon med alvorlig funksjonshemmede barn*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Lorentzen, Per (1998): *Språk og handling. Språkutvikling hos vanlige og uvanlige barn*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Lorentzen, Per (2001): *Uvanlige barns språk*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Løkken, Gunvor (1996): *Når små barn møtes – om de yngste barnas gruppefellesskap i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Løkken, Gunvor og Frode Søbstad (2002): *Observasjon og intervju i barnehagen*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvaas, O. Ivar (1988): *Opplæring av utviklingshemmede barn. Meg-boka*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Løvaas, O. Ivar (2003): *Opplæring av mennesker med forsinket utvikling. Grunnleggende prinsipper*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- NESH (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Norges Døveforbund (2006): URL: <http://www.deafnet.no/index.jsp?fid=10041&pid=1343> [Lesedato 06.12.2006]
- Norske ordbøker (2006): URL: <http://www.dokpro.uio.no/ordboeksoek.html> [Lesedato 06.12.2006]
- Opplæringsloven (1998): *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17.97.1998*. Sist endret 30.06.2006. Oslo: Kunnskapsdepartementet. URL: http://www.lovdata.no/cgi-wift/wiztldles?doc=/usr/www/lovdata/all/nl-19980717-061.html&emne=oppl%c6ringslov*&& [Lesedato 23. 04.2007]
- Pettersson, Britt-Marie (2001): *Hur kommunikerar vi med varandra?* Stockholm: Stiftelsen ala.
- R-96 (1996): *Rammeplan for barnehagen Q-0903 B*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- R-06 (2006): *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. F-4205 B*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Reichle, Joe, David R. Beukelman og Janice C. Light (2002): *Exemplary Practices for Beginning Communicators*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

- Reichle, Joe, Jennifer York og Jeff Sigafoos (1991): *Implementing Augmentative and Alternative Communication. Strategies for Learners with Severe Disabilities*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Rommetveit, Ragnar (1997): *Språk, tanke og kommunikasjon. Ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. 6. opplag. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sjøvik, Palma (2002): *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, Lars og Stein Erik Ulvund (1999): *Spedbarnsalderen*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå (2003): *Barnehager 2003*. URL: http://www.ssb.no/emner/04/02/10/nos_barnehager/nos_d328/nos_d328.pdf [Lesedato 27.01.2008]
- Statistisk sentralbyrå (2006): URL: <http://www.ssb.no/barnogunge/2006/barnehage/> [Lesedato 27.01.2007]
- Tetzchner m.fl. (2003): *Barn, ungdommer og voksne med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon: Utviklingsmuligheter og organisering av opplæring og tjenester*. Notat til Sosialdepartementet, Helsedepartementet og Utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo.
- Tetzchner, Stephen von og Harald Martinsen (1991): *Språk og funksjonshemming. En innføring i tegnopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Tetzchner, Stephen von og Harald Martinsen (2004): *Alternativ og supplerende kommunikasjon. En innføring i tegnspråkopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. 2. utgave.
- Tetzchner, Stephen von og Mogens Hyum Jensen (1996): *Augmentative and alternative communication: European perspectives*. London: Whurr Publishers Ltd.
- Tøssebro, Jan og Hege Lundeby (2002): *Å vokse opp med funksjonshemming – de første årene*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Vedeler, Liv (2000): *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wormnæs, Siri (1992): *En større verden. Datateknologi for personer med bevegelses- og talevansker*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1

Svar fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 11
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsl.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Peer Møller Sørensen
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1072 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 26.01.2007

Vår ref: 15943/SM

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.12.2006. Meldingen gjelder prosjektet:

15943	Alternativ kommunikasjon
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Peer Møller Sørensen
Student	Lise Trinborg

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

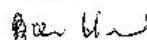
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

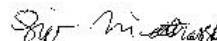
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/endringsskjema>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/register/>

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2007 rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Siv Midtassel

Kontaktperson: Siv Midtassel tlf: 55 58 83 34

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Lise Trinborg, Gaustadveien 67, 0372 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tlf.: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tlf.: +47-73 59 19 07. kjette.svana@ntnu.no
MOLDE: NSD, SVF, Universitetet i Molde, 6617 Molde. Tlf.: +47-77 64 43 35. nsd@svf.uia.no

Personvernombudet for forskning, NSD



Prosjektvurdering - Kommentar

15943

Ombudet finner informasjonsskrivene godt utformet.

Datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår, opptak slettes.

Prosjektslutt er satt til 01.06.2007.

Vedlegg 2

Brev til kommuner

Jeg studerer spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, og har akkurat startet å skrive på min mastergradsoppgave. Oppgaven handler om barn som bruker alternativ kommunikasjon, og problemstillingen er som følger:

«Hvordan blir barn som ikke har talespråk og som har en utviklingshemming hjulpet til å utvikle kommunikasjonsferdigheter og å bruke sin alternative kommunikasjon i barnehagen?»

For å finne ut av dette, har jeg planer om å observere to førskolebarn som bruker alternativ kommunikasjon, helst grafiske tegn som blisstegn, piktogrammer, PCS eller liknende. De må også ha en form for utviklingshemming. Barna skal være inkludert i vanlige barnehager, altså ikke i spesialbarnehage eller på en spesialavdeling for barn med funksjonsnedsettelse. Det er av interesse at de går i to forskjellige barnehager.

I denne forbindelse er jeg på utkikk etter barnehager som har denne type barn, og jeg er interessert i å vite om det finnes noen i deres kommune.

Håper på rask tilbakemelding. På forhånd takk!

Med vennlig hilsen Lise Trinborg

Vedlegg 3

Informasjonsbrev til foreldre/foresatte med ønske om å observere barn

Jeg studerer spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er alternativ kommunikasjon. Jeg er interessert i å undersøke hvordan barn som bruker alternativ kommunikasjon blir stimulert til utvikling av kommunikasjonsferdigheter og bruk av den alternative kommunikasjonen mens de er i barnehagen. For å finne ut av dette, ønsker jeg å observere to førskolebarn som bruker alternativ kommunikasjon sammen med de voksne i barnehagen, og jeg vil derfor spørre om det er mulighet for å observere ditt/deres barn.

Observasjonene vil foregå over flere dager, og barna vil bli observert i samhandling med de voksne i barnehagen. Jeg vil bruke video og ta notater under observasjonene.

Det er frivillig å samtykke til at barnet kan observeres, og du/dere har mulighet til å ombestemme deg/dere når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom dette skjer vil alle innsamlede data om barnet bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig 01.06.2007.

Dersom du/dere synes det er greit at jeg observerer barnet ditt/deres, er det fint om du/dere skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og gir den til barnehagen.

Dersom det er noe du/dere lurer på kan jeg kontaktes på telefonnummer 95 96 42 05 eller via e-mail til lise_trinborg@hotmail.com. Du/dere kan også kontakte min veileder, Turid Horgen ved Torshov kompetansesenter på telefonnummer 22 90 17 27 eller via e-mail til turid.horgen@statped.no.

Studiet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Lise Trinborg
Gaustadveien 67
0372 Oslo

Samtykkeerklæring:

Jeg/vi har mottatt informasjon om mastergradsoppgaven om alternativ kommunikasjon og samtykker til at mitt/vårt barn blir observert.

Signatur.....

Vedlegg 4

Informasjonsbrev til foreldre/foresatte i (barnehagens navn)

Jeg studerer spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er alternativ kommunikasjon. Jeg er interessert i å undersøke hvordan barn som bruker alternativ kommunikasjon blir stimulert til utvikling av kommunikasjonsferdigheter og bruk av den alternative kommunikasjonen mens de er i barnehagen. For å finne ut av dette, ønsker jeg å observere to førskolebarn som bruker alternativ kommunikasjon sammen med de voksne i barnehagen.

Observasjonene vil foregå over flere dager, og barna vil bli observert i samhandling med barnehagepersonalet. Jeg vil bruke filmkamera og ta notater under observasjonene. På grunn av dette vil foregå i naturlige situasjoner i barnehagen, er det mulig at også andre barn i barnehagen kan bli filmet i samhandling med observasjonsbarnet.

Det er frivillig å samtykke til at barnet kan komme med på opptakene, og du/dere har mulighet til å ombestemme deg/dere når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom dette skjer vil alle opptak med ditt/deres barn bli slettet, og opplysninger om barnet vil ikke bli brukt videre i oppgaven. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig 01.06.2007.

Dersom du/dere synes det er greit at jeg filmer barnet ditt/deres i samhandling med observasjonsbarnet, er det fint om du/dere skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og gir den til barnehagen.

Dersom det er noe du/dere lurer på kan jeg kontaktes på telefonnummer 95 96 42 05 eller via e-mail til lise_trinborg@hotmail.com. Du/dere kan også kontakte min veileder, Turid Horgen ved Torshov kompetansesenter på telefonnummer 22 90 17 27 eller via e-mail til turid.horgen@statped.no.

Studiet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Lise Trinborg
Gaustadveien 67
0372 Oslo

Samtykkeerklæring:

Jeg/vi har mottatt informasjon om mastergradsoppgaven om alternativ kommunikasjon og samtykker til at mitt/vårt barn blir filmet.

Signatur

Vedlegg 5

Informasjonsbrev til ansatte i (barnehagens navn)

Jeg studerer spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er alternativ kommunikasjon. Jeg er interessert i å undersøke hvordan barn som bruker alternativ kommunikasjon blir stimulert til utvikling av kommunikasjonsferdigheter og bruk av den alternative kommunikasjonen mens de er i barnehagen. For å finne ut av dette, ønsker jeg å observere to førskolebarn som bruker alternativ kommunikasjon sammen med de voksne i barnehagen.

Observasjonene vil foregå over flere dager, og barna vil bli observert i samhandling med barnehagepersonalet. Jeg vil bruke filmkamera og ta notater under observasjonene.

Det er frivillig å være med på undersøkelsen og du har mulighet til å ombestemme deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom dette skjer vil alle opptak med deg bli slettet, og opplysninger om deg vil ikke bli brukt videre i oppgaven. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig 01.06.2007.

Dersom du synes det er greit at jeg filmer deg i samhandling med observasjonsbarnet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og gir den til barnehagen.

Dersom det er noe du lurer på kan jeg kontaktes på telefonnummer 95 96 42 05 eller via e-mail til lise_trinborg@hotmail.com. Du kan også kontakte min veileder, Turid Horgen ved Torshov kompetansesenter på telefonnummer 22 90 17 27 eller via e-mail til turid.horgen@statped.no.

Studiet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Lise Trinborg
Gaustadveien 67
0372 Oslo

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om mastergradsoppgaven om alternativ kommunikasjon og samtykker til å bli filmet i samhandling med observasjonsbarnet.

Signatur

Vedlegg 6

Observasjonsskjema (løpende protokoll)

Dato:

Sted:

Hvem er til stede:

Hva har foregått før observasjonen starter:

Hvor lenge varer observasjonen:

Beskrivelse av observasjonen:

Tolkning av observasjonen: